

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA



**A EDUCAÇÃO ESTÉTICA DE SCHILLER
NA CONTEMPORANEIDADE:
O USO DA ARTE PARA UMA EDUCAÇÃO MORAL**

Ana Nunes

Dissertação orientada pela
Professora Doutora Adriana Veríssimo Serrão
Faculdade de Letras de Lisboa

MESTRADO DE FILOSOFIA

2013

Resumo da Tese:

A Europa vivia os dias da Revolução Francesa, da promessa de uma República, da procura de um indivíduo livre e iluminado, capaz de fazer um uso dos seus pensamentos. No entanto, aquilo que parecia promissor tornou-se numa luta violenta pelos ideais, o que acabou por desagradar a muitos. Esse desânimo fazia-se sentir em especial entre os filósofos da Alemanha do século XVIII, até entre os que tinham inicialmente proclamado o movimento da *Aufklärung* (Iluminismo alemão). Os ideais manifestavam-se de várias formas e em várias frentes, e é neste contexto que chegamos a Friedrich Schiller um filósofo que começa por apoiar o Iluminismo, mas desilude-se com estes ideais quando começa a constatar a onda de violência que acaba por gerar. Schiller crê ser essencial arranjar uma solução para a sua sociedade e acredita que a educação é a base de tudo, e defende uma educação através da arte.

Schiller entendia que através da arte era possível atingir um indivíduo capaz de harmonizar os seus impulsos (sensível e formal), ser um homem livre, um bom cidadão e fazer um uso pleno da moral, nas palavras do autor, um ser humano absoluto. Schiller escreveu, em 1793, uma série de cartas ao seu amigo, o Duque de Augustenburg, onde apresenta os seus ideais educativos. Começa por expressar o seu desagrado para com os acontecimentos da sua época, e ao longo dos seus textos apresenta e aprofunda a sua visão de alguns conceitos que reforçam o seu pensamento educativo: beleza, liberdade, impulso lúdico, Estado e contemplação. Além disso, o filósofo mostra o seu agrado e a influência que os clássicos gregos tiveram no seu ideal educativo; de Platão traz os conceitos de artifício, visão e belo, de Aristóteles traz o conceito de catarse, ligado principalmente à tragédia, arte que, sendo também Schiller um dramaturgo, dominava com mestria. Para compreender Schiller e o seu pensamento é importante relembrar os gregos e principalmente a sua visão de educação que estava tão ligada à arte. Schiller recupera estes conceitos e torna de novo a arte e a educação como bases para a construção de uma moralidade social.

À primeira vista, estudar Schiller nos tempos que correm pode parecer pouco relevante e os seus ideais pouco actuais. A arte dos nossos dias está distante da arte dos tempos de Schiller, a arte contemporânea vive distante de alguns conceitos mais focados

na arte clássica e até parece viver distante de alguns conceitos falados por Schiller, sendo uma das principais e grandes diferenças a exaltação e o louvor do conceito de feio. As revoluções artísticas do século XX transformavam o mundo da arte, mas por outro lado, aproximaram-na do público, querendo trazer a arte para o alcance de todos. Desde os finais do século XIX que estas mudanças começavam a aparecer, mas a grande reviravolta artística dá-se já no princípio do século XX. Para perceber estas novas ideias artísticas é preciso voltar ao começo da arte contemporânea e analisar os movimentos mais revolucionários e com maior impacto a nível conceptual. Com o objectivo de compreender se os artistas contemporâneos se enquadram nos conceitos schillerianos é importante analisá-los com o olhar do filósofo, num nível mais geral, e também num nível mais específico, analisando em particular dois artistas contemporâneos: Andy Goldsworthy e Sophia de Melo Breyner Andresen. Poderemos assim verificar se os ideais de Schiller são plausíveis na nossa sociedade e, mesmo tendo em conta todas as diferenças temporais, iremos também apurar de que forma poderemos tornar a arte contemporânea numa arte que Schiller aceitaria para o desenvolvimento de uma educação moral.

Para finalizar, abordaremos uma questão prática: a aplicação das teorias de Schiller nos nossos dias e como os seus ideais podem ter repercussões positivas no comportamento dos indivíduos. A análise foca-se particularmente na forma como o nosso país encara a educação pela arte, nas escolas e instituições que praticam este tipo de educação, em especial os Serviços Educativos dos museus de arte, onde se irá observar principalmente o público mais novo.

Apesar de ser um filósofo ligeiramente “esquecido” por alguns, Schiller trará uma lufada de ar fresco à educação e à arte dos nossos dias, alertando para a necessidade de unir a arte e à educação. Por isso se manifesta tão importante relembrar os seus ideais e ajustá-los à arte contemporânea, para que possam ser aplicados na nossa sociedade contemporânea.

Palavras-chave: arte, educação, estética, beleza, liberdade, moralidade, contemporâneo, infância.

Abstract

Europe was living the days of the French Revolution, the promise of a Republic, the demand for a free and enlightened individual, able to make a use of their thoughts. However, what looked promising turned into a violent struggle for the ideals, eventually displeasing many. This discouragement would was felt especially among the philosophers of the eighteenth century Germany, even among those who had initially proclaimed the movement of Aufklärung (German Enlightenment). The ideals extolled in several ways and on several fronts, and it is in this context took place Friedrich Schiller a philosopher who at first praises the Enlightenment, but who becomes disappointed with its ideals when he sees the wave of violence that the movement generates. Schiller believes to be essential to find a solution to their society and believes that education as the basis of everything, defending an education through the art.

Schiller understood that through the art it was possible to achieve an individual able to harmonize his impulses- sensitive and formal -, be a free man, a good citizen and make a full use of morality, in his own words, an Absolute Being. Schiller wrote, in 1793, a series of letters to his friend the Duke of Augustenburg, where he exposes his educational ideals. He begins by expressing his displeasure with the events of his time, and throughout his texts he presents and deepens his vision of some concepts that reinforce his educational thought: beauty, freedom, playful impulse, State and contemplation. In addition the philosopher shows his appreciation and the influence that the classic Greeks had on his ideal of education; from Plato he brings the concepts of artifice, vision and beauty, from Aristotle he brings the concept of catharsis, linked mainly to tragedy, an art that Schiller also dominated, since he was a playwright. To understand Schiller and his thought is important to remember the Greeks and especially their vision of education that was so linked to art. Schiller recovers these concepts and makes art and education again the basis of social morality

Maybe it doesn't make much sense to think of Schiller in our days, because one may think that his ideals are not up-to-date. The art of our days is far away from the art

of the times of Schiller, the contemporary art lives far from some concepts more focused on classical art and it even seems to live apart from some concepts esteemed by Schiller, being one of the leading and major differences the exaltation and praise of the concept of ugly. The artistic revolutions of the 20th century transformed the art world, however, they brought the art closer to the public, by trying to bring the art to the reach of everyone. Since the late 19th century that these changes were beginning to emerge, but the great artistic twist takes place already at the beginning of the 20th century . To understand these new artistic ideas we need to go back to the beginning of contemporary art and analyze the most revolutionary movements and the ones with the greatest impact on the conceptual level. To understand if the contemporary artists fit into the schillerian concepts it is important to analyze them from the philosopher's perspective, at a more general level, and also at a more specific level, analyzing in particular two contemporary artists: Andy Goldsworthy and Sophia de Mello Breyner Andresen. We can thus tell if Schiller's ideals are plausible in our society and, even taking into account all the chronological differences realize too how to make contemporary art in an art that Schiller would agree to the development of a moral education.

Finally, we will approach a practical question: how Schiller can be used nowadays and how his ideals can have positive repercussions on the behaviour of individuals. We will see specifically of how our country faces art education, and how schools and institutions put this kind of education into practice, in particular Educational Departments of museums of art, and we will focus particularly on the younger audience.

Despite being a philosopher slightly "forgotten" by some, Schiller will bring a breath of fresh air to education and art of our days, alerting to the need of uniting art to education. And that is why it is so important to remember his ideals, and adjust them to contemporary art, so that they can be used in our contemporary society.

Keywords: art, education, aesthetics, beauty, freedom, morality contemporary, childhood.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, o Pai Celeste e Soberano.

À professora Adriana Veríssimo Serrão que orientou este processo com todo o cuidado e compreensão e ao professor Leonel Ribeiro dos Santos que inspirou o meu interesse em Schiller e educação.

Aos meus pais e a toda a minha família (avós, irmãos, cunhados, sobrinhos, tios e primos), à família Fernandes, à minha família da Igreja Baptista da Graça e à Joana, por todo o apoio, ajuda e paciência que tiveram comigo ao longo destes dois anos.

Agradeço também à Cristina pela paciência e pelo entusiasmo com que sempre me foi contagiando.

A todos os que me suportaram em oração, em especial à às minhas queridas amigas; Andreia, Rebeca, Inês, Isabel, Ester e Sílvia. Também ao David, por me ter ajudado a subir à montanha.

À Raquel e à Pietra e a todas as minhas queridas colegas no Serviço Educativo da Culturgest, pela compreensão da minha ausência e apoio neste processo.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Introdução..... | 8 |
| 1. A Educação pelos olhos de Schiller: a arte como fonte para a moralidade | 11 |
| 1.1 os tempos de Schiller: o desânimo alemão com os ideais do Iluminismo..... | 11 |
| 1.2 O ideal educativo de Schiller: os conceitos de educação estética schilleriana..... | 16 |
| 12.1 A harmonia dos impulsos formal e sensível: o impulso lúdico..... | 18 |
| 1.2.2 O Belo torna a estética funcional: a beleza | 22 |
| 1.2.3 O par romântico da estética: a liberdade | 27 |
| 1.2.4 A importância da visão: contemplação | 29 |
| 1.3 A Educação pela arte como a solução para os problemas sociais: o Estado | 30 |
| 1.4 A Educação pela arte como um regresso aos clássicos: as influências gregas de Schiller.... | 33 |
| 1.4.1 A educação como iluminação: Platão | 34 |
| 1.4.2 Os artifícios como método educativo na República de Platão | 36 |
| 1.4.3 O belo em Platão como fundamental para a educação moral do Homem..... | 37 |
| 1.5 O teatro como instituição moral pública: Schiller, Aristóteles e Platão..... | 39 |
| 1.5.1 Distinções entre Aristóteles e Platão: a arte trágica e a poesia (imitação) | 40 |
| 1.5.2 A visão trágica de Schiller: a catarse schilleriana | 43 |
| 1.6 O Ser Humano Absoluto | 46 |
| 2. Schiller na actualidade: como aplicar os ideais schillerianos através da arte contemporânea | 49 |
| 2.1 A revolução do feio: as mudanças dos conceitos estéticos da arte contemporânea | 49 |
| 2.2 A arte contemporânea e o processo educativo: análise de artistas | 52 |
| 2.2.1 A arte que contempla a Natureza: Andy Goldsworthy..... | 57 |
| 2.2.2 A moralidade <i>n'A Fada Oriana</i> : Sophia de Mello Breyner Andresen..... | 61 |
| 2.3 A prática da educação estética | 66 |
| 2.3.1 Algumas práticas de educação pela arte: o trabalho dos Serviços Educativos dos museus..... | 69 |
| 2.3.2 A importância do mediador na relação entre a arte e a educação do público..... | 75 |
| 2.4 A actualidade e a importância dos ideais de Schiller no nosso tempo | 78 |
| Conclusão..... | 82 |
| Bibliografia | 84 |

Introdução

Friedrich Schiller, filósofo alemão do século XVIII, escreveu uma série de cartas, no ano de 1793, em que expressava o desânimo que sentia para com a sua sociedade e reflectia sobre uma solução para mudar o que o próprio chamava de “males sociais”. Para este filósofo a solução era a educação moral feita através da arte, uma educação que pretendia alcançar o ser humano absoluto, um ser capaz de usufruir das suas potencialidades humanas a nível político, social e moral. Muitos séculos nos distanciam de Schiller, os padrões e conceitos artísticos não são os mesmos, o pensamento que guia a nossa sociedade é distante da de Schiller e este é um filósofo “esquecido” e a quem muitos apontam o dedo, então que motivos nos levam a lembrá-lo?

Schiller começa por aderir ao novo movimento que surgia nas ruas da Europa, o Iluminismo, que prometia mudança política e social através do uso da razão. Muitos foram os filósofos que aderiram a estes ideais, mas com o surgir das revoluções mais violentas, alguns mostraram-se desiludidos, pois as expectativas que tinham perante a mudança prometida eram outras. Schiller foi um dos desiludidos e como refúgio do seu desânimo, começou a estruturar uma solução para mudar a sociedade, escreveu uma compilação de cartas onde expressou o que acreditava ser uma possível forma de resolver os “males sociais”. O filósofo aparece-nos praticamente sozinho, apesar de partir de Kant, distancia-se em muito dos seus ideais e regressa aos clássicos, à Grécia Antiga. Com uma visão um tanto ou quanto idealista, Schiller começa a propagar os seus ideais nas suas *Cartas*, acreditando que tem a solução: uma educação feita através da estética, do belo; uma educação feita através da arte. A educação de Schiller é uma educação focada na moral, na política, num ser humano preparado para ser um cidadão exemplar a todos os níveis, e capaz de interferir de forma honesta no Estado, o colectivo social em que se insere. Schiller fala-nos de arte, quando fala de estética e de pedagogia, quando fala de educação. E assim como as suas *Cartas*, esta dissertação quer lembrar a importância da arte como ferramenta pedagógica.

Esta tese pretende perceber a linha de pensamento de Schiller, analisá-la profundamente e aos conceitos que explora, para compreender se o que defende é coerente. O filósofo alemão fala em beleza, conceito muito comum na filosofia, apresenta a beleza como uma das bandeiras do seu sistema educativo, mas é importante

compreender qual a visão que Schiller tem do conceito de beleza. A beleza vai ser usada para criar a harmonia entre dois impulsos opostos, formal e sensível, será que podemos realmente falar em dois impulsos opostos? E Essa harmonia é possível? Schiller fala no impulso lúdico, o jogo, a beleza, que vai harmonizar estes dois impulsos opostos. Perguntaremos ao filósofo de onde vem este impulso, tentaremos ajustá-lo nos conceitos que vamos falando e conhecendo. Em diálogo com o filósofo vamos tentar compreender o que é afinal o jogo e quais são as suas potencialidades educativas.

Schiller regressa aos clássicos; a Platão e a Aristóteles. Para o filósofo alemão, nos clássicos há fortes ideais significativos a nível educativo; de Platão analisa e explora os conceitos de belo, artifício e visão e de Aristóteles releva o conceito de catarse, especialmente no teatro, arte a qual também dá algum destaque, pois além de filósofo era, também, um conhecido dramaturgo. Este regresso aos clássicos pode parecer promissor, mas falamos de dois filósofos distintos, Schiller tentará conciliá-los e nós tentaremos compreender os seus métodos.

Um dos conceitos mais explorados e falados por Schiller é o conceito de liberdade. É interessante pensar que o Iluminismo buscava e falava em liberdade, também hoje, a arte contemporânea que se tem renovado desde os finais do século XIX, fala em liberdade. Contudo, a liberdade de Schiller em nada se aproxima nem do seu presente, nem do futuro se seguiria ao filósofo. A arte do século XX gritou por liberdade de uma forma tão intensa, que tem exaltado o conceito de feio, tornando-o o conceito mais dominante de muitas das obras que vemos. Já Schiller também falava em liberdade, mas acima de tudo falava em beleza. Pretendemos tornar Schiller contemporâneo, trazê-lo aos nossos tempos, mas tenhamos em mente o quão distantes estamos no que a conceitos diz respeito, não são só séculos que nos separam, são, acima de tudo e nesta tese em particular, visões artísticas. A visão artística de Schiller era uma visão de moralismo, a visão contemporânea que a arte tem de si mesma quebrou com muitos padrões de moralidade. Analisando estas diferenças, e aprofundando estes dois opostos: Schiller e a arte contemporânea, tentaremos perceber o que é ajustável e de que forma o podemos fazer. Percorreremos a história da arte contemporânea de uma forma mais geral, para depois analisar dois artistas específicos, as suas particularidades e diferenças ou semelhanças com Schiller: Andy Goldsworthy, um artista plástico e Sophia de Melo Breyner Andresen, uma escritora portuguesa.

Podemos acusar Schiller de nunca ter posto em prática os seus ideais e por esse mesmo motivo desvalorizá-los e desprezá-los. Na verdade, Schiller não nos pode garantir que o que defendia seria realmente transformador de uma sociedade, no entanto, estamos mais próximos que ele dessa noção prática, pois muitos de nós já desfrutaram ou praticam este tipo de educação. A educação através da arte começa a dar os seus passos nos nossos dias. Séculos depois de Schiller, temos instituições, museus e escolas que apostam numa educação feita através da arte.

Focados em especial numa faixa etária mais nova, falando do público infantil, tentaremos perceber quais são as vantagens comportamentais, morais e sociais de uma educação através da arte. E aqui de novo a questão, será Schiller ajustável à nossa realidade? O que iria o filósofo pensar sobre a forma como fazemos e vemos a arte? Seria ainda a nossa arte válida para a educação de Schiller?

Esta tese procura respostas, mas sem qualquer pretensão de mudar o mundo. A necessidade de trazer Schiller de volta é uma simples necessidade de o lembrar. Creio ser necessário voltar a Schiller e pensar nos seus métodos educativos, com um olhar contemporâneo e tornar o próprio filósofo um contemporâneo. Reconheço, tal como Schiller, que esta visão pode parecer um pouco idealista, mas é importante voltarmos a este filósofo que nos lembrou o quão importante podem ser a arte e a educação.

1. A Educação pelos olhos de Schiller: a arte como fonte para a moralidade

1.1 Os tempos de Schiller: o desânimo alemão com os ideais do Iluminismo

O clima de mudança começava a fazer-se sentir por toda a Europa do século XVIII. De França, o burburinho ideológico era uma força crescente a cada dia que passava e espalhava-se pela Europa inteira. França era o centro dos novos ideais: o Iluminismo. A tensão a nível político crescia, os pensadores franceses da época (destacando Rousseau, Voltaire e Montesquieu) propagavam os seus ideais pelas elites intelectuais; a razão era o veículo para reformar a sociedade. E tendo por base a razão, os seus ideais manifestavam-se a nível político e anticlerical, defendiam a liberdade e os direitos do homem. A Europa mostrava o seu interesse na busca desta libertação dos regimes severos impostos pela nobreza, pelos reis e pelo clero, que controlavam toda a sociedade de uma forma injusta. A razão é apresentada como a forma sábia para resolver todos os problemas.

Por toda a Europa, estes pensamentos ganham aderência e força. Incluindo na Alemanha do século XVIII, o movimento da *Aufklärung* (Iluminismo), ganhava força entre muitos pensadores e artistas da época. Os alemães agradavam-se do novo movimento, respiravam o clima de esperança, acreditavam na capacidade do homem de lutar contra a sua menoridade mental, criando as suas próprias opiniões através da razão e do entendimento e fazendo um corajoso uso delas, atingindo assim a sua liberdade social¹. Na onda de entusiastas encontra-se também Friedrich Schiller, o filósofo, médico e dramaturgo alemão agrada-se dos novos ideais e do louvor da razão, esta onda de mudança parece-lhe também uma onda de esperança para uma sociedade apática. No seu texto *O Teatro como instituição moral*, de 1784, fala não só da importância do teatro para a educação de uma sociedade, como mais tarde veremos, mas também aproveita para saudar e louvar o Iluminismo: “O humanismo e a tolerância começam a revelar-se como espírito dominante deste século. Os seus raios penetram já nas salas dos

¹ “Quanto então a natureza tiver posto a descoberto, sob casca dura, a semente que mais cuidados lhe merece, ou seja a tendência e vocação para o livre pensamento, nessa altura esta tendência actuará por sua vez sobre o modo de ser povo (o que tornará cada vez mais capaz de liberdade de acção), e finalmente também sobre os fundamentos dos governos, que tomarão consciência de como lhes convém tratar os indivíduos – que, afinal, são mais do que máquinas – de forma consentânea com a sua dignidade.” KANT, Immanuel, *Resposta à questão o que é a “Aufklärung”* (1784), in *Literatura Alemã, Textos e Contextos – Volume I* (1700-1900), selecção, tradução, introdução e notas de João Barrento, Editorial Presença, 1989; p.66.

tribunais e, mais longe ainda, nos corações dos nossos príncipes. [...] Tal é, na verdade, o grande e diverso mérito dos melhores palcos no plano da formação moral, um mérito que ganharam no processo e emancipação (*Aufklärung*) pela razão. É neste domínio mais elevado que o grande talento, o patriota fogoso, sabe que o pode utilizar plenamente.”²

Os ideais iluministas e a Revolução Americana em 1776, que proclamou a República, inspiraram e culminaram na Revolução Francesa, no ano de 1789. E é este culminar, a reviravolta histórica que vai também afectar o pensamento alemão da época. A Revolução Francesa destaca a mítica frase de Rousseau: *Liberté, Egalité, Fraternité* e é marcada pela tomada da Bastilha, em 1789 por Napoleão Bonaparte e pela morte de guilhotina dos reis, Maria Antonieta e Luís XVI, em 1792. Enquanto a frase traz consigo o encanto dos ideais iluministas, as acções referidas e mais polémicas da Revolução trazem consigo o peso da desilusão. Com o desenvolvimento das revoluções, gera-se uma onda de violência associada a estes ideais políticos, desagradando e desiludindo muitos pensadores da época. Cria-se assim um desânimo incomensurável para com os ventos de esperança que se proclamavam poucos anos antes. Desânimo esse que acabou, também, por se espalhar por toda a Europa, quebrando o encanto onde quer que ele existisse.

Na Alemanha, as reacções de desânimo começam a sentir-se³, existe não só a necessidade de expor as críticas que cresciam em relação à Revolução, mas também era urgente encontrar uma solução para curar estas ondas de violência que insistiam em perdurar e até aumentar. O conhecido dramaturgo alemão Johann Wolfgang Goethe escreve o texto poético, *Sobre a Revolução Francesa*, mostrando o seu profundo lamento:

“Nunca gostei dos apóstolos da liberdade (...)

São loucos estes homens, dizeis dos violentos oradores

² SCHILLER, Friedrich, *O Teatro como Instituição Moral*, 1784,), in edição citada; p.157.

³ “(...) a Revolução, acolhida entusiasticamente quando estala, mas talvez mais como coisa francesa do que como fenómeno a imitar, a breve trecho suscita nos autores alemães, clássicos e românticos, reacções de dúvida, preocupação e mesmo rejeição aberta” GOETHE, Johann Wolfgang, *Sobre a Revolução Francesa*, in edição citada; p.161.

Que em França ouvimos gritar por ruas e praças”⁴

Anos mais tarde, numa carta a Eckermann de 1824, o mesmo autor volta a reforçar o mal-estar social que a violência da Revolução Francesa havia trazido, o principal motivo do seu desagrado: “É certo que não podia ser amigo da Revolução Francesa, porque as barbaridades dela me tocavam de perto e me indignavam dia a dia e hora a hora, enquanto que as consequências úteis não eram ainda visíveis nesse tempo. Também me não podia ser indiferente que na Alemanha se tentassem reproduzir *artificialmente* cenas semelhantes, que em França eram consequência de uma necessidade inevitável”⁵

Goethe expressava o desagrado de muitos e tal como ele, o seu amigo Friedrich Schiller também se mostrava muito desiludido com a violência proveniente da Revolução. Além do desagrado, Schiller procura, desesperadamente, uma solução. E encontra-a na estética. Em resposta a esta onda de desilusão, surge uma onda de classicismo que se sente, principalmente, na literatura alemã e nestes dois autores. Nos clássicos estava a luz para as trevas que se faziam sentir. Este regresso aos clássicos não está só presente na literatura de Schiller, como também terá um grande impacto na solução educativa que apresenta para curar os males do seu Estado.

Numa carta que escreve ao Duque de Augustenburg, *O século das luzes e a revolução*, em 1793, Friedrich Schiller não esconde o que o desagradou na Revolução Francesa e lança o mote para algumas das ideias centrais das suas cartas: *Sobre a Educação Estética do Ser Humano Numa Série de Cartas e outros textos*. Nesta carta Schiller começa por criticar fortemente a *Aufklärung*, mostrando também o que viria a ser o seu plano de mudança: “O evoluir dos acontecimentos no campo político e o desenvolvimento do espírito humano no âmbito literário deram ao espírito do tempo uma tal orientação que ele se afasta cada vez mais da arte criadora do ideal.”⁶ Também nesta carta se destaca o desagrado e a desilusão que o filósofo sente em relação à Revolução Francesa: “A tentativa do povo francês de defender os seus sagrados direitos humanos e alcançar a liberdade política mostrou apenas que ele é incapaz e indigno

⁴ GOETHE, Johann Wolfgang, *Sobre a Revolução Francesa*; p.161.

⁵ GOETHE, Johann Wolfgang, *Conversa com Eckermann*, 1824, in edição citada; p.164.

⁶ SCHILLER, Friedrich, *O século das luzes e a revolução – Carta ao Duque Friedrich Christian de Augustenburg*, 1793, in edição citada; p.166.

disso, e fez recuar este infeliz povo, e com ele uma parte considerável da Europa e todo um século, até à barbárie e à escravidão.”⁷ Schiller chega mesmo a acusar a Revolução de ser uma “força bruta da animalidade”⁸, da qual o homem precisa de se libertar, pois para o filósofo a violência não só era o caminho a evitar, como era desprezável e repugnante. Schiller era um defensor nato da liberdade, como também iremos ver mais tarde, porém, para o alemão, a liberdade gritada por estes ideais violentos franceses não era a sua. Para Schiller, a liberdade francesa era uma farsa. Eles defendiam e proclamavam um conceito que não entendiam. O que precisava de ser aprendido e vivido era a “liberdade humana”⁹ e essa aprendizagem poderia ser feita através da estética. O filósofo alemão mostrava-se desiludido com um sistema que, em tempos, tinha aplaudido: “A *Aufklärung* (...) apenas serviu para transformar a corrupção num sistema que não tem cura”¹⁰ Além da acusação da violência, acusa o orgulho que se fazia sentir nas camadas elevadas, a corrupção, o pensamento limitado, a criatividade fraca e a acção nula adjacente ao movimento.

Nesta carta que escreve ao Duque de Augustenburg, Schiller também antecipa algumas das ideias que virão a ser centrais nas suas restantes cartas, em que apresentará o seu modelo estético. Antes de o fazer, Schiller justifica-se, apresentando as motivações que o fazem andar no caminho de uma educação estética: “A liberdade política e social é e será sempre o mais sagrado dos bens, o mais digno objectivo de todos os esforços e a ideia essencial de toda a civilização. Mas este grandioso edifício só poderá ser construído sobre o terreno firme de carácter enobrecido, e será precioso começar por criar cidadãos para uma constituição, antes de poder dar a esses cidadãos uma constituição.”¹¹ Através da estética Schiller acreditava poder purificar a vontade e a moral, encontrar um equilíbrio para os vícios sociais.

Apenas um ano mais tarde, no texto de apresentação da sua revista *Die Horen*¹², Friedrich Schiller volta a destacar as suas ideias e algumas críticas à sociedade ferida do seu tempo. A revista pretendia construir ideias melhores, queria apresentar soluções,

⁷ *Ibidem*; p.167.

⁸ *Ibidem*; p.166.

⁹ *Ibidem*; p.167.

¹⁰ *Ibidem*; p.168.

¹¹ *Ibidem*; pg. 169.

¹² *Die Horen* terá sido a última revista importante que Schiller dirigiu, foi publicada entre 1795-1797 pelo editor Cotta, em Tübingen. A revista era influenciada pela onda de classicismo, da qual Schiller era adepto, incentivava o humanismo, o idealismo da razão e apresentava vários textos em que Schiller defendia a articulação necessária entre estética e ética; verdade, bom e beleza.

sendo incapaz de manter silêncio sobre as evidentes calamidades políticas, queria funcionar como uma lufada de ar fresco. O objectivo máximo era uma “verdadeira melhoria das condições de vida em sociedade”¹³, ou seja, uma “verdadeira humanidade”¹⁴. Para isto, acreditava ser necessário que o homem se voltasse para o belo, evidenciando as suas influências clássicas: “Mas quanto mais o interesse limitado do presente puser tensos, apertar e subjugar os espíritos, tanto mais premente será a necessidade de, através de um interesse geral e elevado por aquilo que é *puramente humano* e está acima de todas as influências do presente, lhes dar novamente liberdade e reconciliar o mundo político sob a bandeira da verdade e da beleza. [...] Esforçar-nos-emos por transformar a beleza num instrumento da verdade e, através da verdade, por dar à beleza uma base duradoura e uma dignidade superior”¹⁵. Este texto de Schiller, além de reforçar as linhas do seu pensamento que já fomos antecipando, expressa também os ideais e os objectivos da revista, que marca esta reviravolta na forma de ver a razão e a liberdade no século XVIII.

Motivado por questões que o seu pensamento já fazia expressar, Schiller escreve uma série de cartas sobre a educação estética, aprofundando a importância da educação através do belo para atingir um ser humano moral, capaz de ser livre e um bom cidadão: “[...] um pensador inteligente que é em simultâneo um cidadão cosmopolita liberal, reservando a decisão para um coração que se dedica com belo entusiasmo ao bem da humanidade [...] é pela beleza que se caminha para a liberdade.”¹⁶ Nas cartas reforça e revindica a crítica à sociedade do seu tempo: “[...] o prestígio da opinião caiu, que a arbitrariedade foi desmascarada e, embora ainda esteja armada com poder, já não consegue manter qualquer forma de dignidade; o ser humano acordou da sua longa indolência, da ilusão infligida a si próprio, exigindo com insistente maioria de votos a restituição dos seus direitos inalienáveis. Mas não se limita a exigir; ergue-se aquém e além para tomar pela violência aquilo que na sua opinião lhe é injustamente recusado.”¹⁷

¹³ SCHILLER, Friedrich, *Apresentação de «Die Horen»*, 1794, in edição citada; p.182.

¹⁴ Idem; p.182.

¹⁵ Idem; p.182.

¹⁶ SCHILLER, Friedrich, *Sobre a Educação Estética do Ser Humano Numa Série de Cartas e outros textos*, tradução, introdução, comentário e glossário de Teresa Rodrigues Cadete, Imprensa Nacional – Casa da Moeda; 1994 p.31.

¹⁷ SCHILLER, *Cartas*; p.36.

É este o início do caminho de Schiller, os seus pensamentos e ideias, para curar um mal cada vez maior na sua sociedade. O caminho da educação estética: a arte capaz de figurar a beleza ideal, o elo perfeito entre a verdade e o bem, como o meio de resolver a corrupção política e de alcançar os ideais de liberdade.

1.2 O ideal educativo de Schiller: os conceitos de educação estética schilleriana

Friedrich Schiller tem um currículo impressionante e com um impacto social que vai além das suas ideias filosóficas. O filósofo alemão foi também médico, historiador, poeta, dramaturgo e publicista. Tal como Schiller, muitos outros filósofos foram também médicos, neste caso particular, Schiller padecia de uma doença pulmonar, dando-se conta disso no princípio de 1791, apenas um ano após o seu casamento com Charlotte von Lengefeld. Muitas das suas investigações médicas giram em torno da busca da sua própria cura, no entanto a doença agrava-se severamente alguns anos depois, acabando por ser a causa do falecimento do filósofo, em 1805. O Schiller artista manifesta muito a sua influência clássica, inclusive nas suas múltiplas tragédias, com fortes características gregas.

É impossível não mencionar o currículo impressionante de Schiller e principalmente o elo de ligação e o impacto que as suas áreas de dedicação têm umas nas outras. Pode ser uma afirmação ousada, no entanto pertinente dizer que o objecto de estudo desta tese, o livro; *Sobre a Educação Estética do Ser Humano numa Série de Cartas e outros textos* reflecte precisamente esta forte conexão patente na mente do filósofo. As Cartas são um objecto de estudo antropológico sobre a sua sociedade, que não só apresentam as lacunas sociais, como também uma solução para curar as feridas, como na medicina, e neste caso a solução é a arte. Além disso os seus conhecimentos médicos fazem de Schiller um indivíduo conhecedor das características biológicas e emocionais dos homens e do mundo que o rodeava, tornando-o num pensador atento e cuidadoso. No caso do dramaturgo, Schiller não é apenas um artista, é também um teórico da arte. Todas estas áreas culminam nesta série de cartas filosóficas, em que pensa o mal e a cura, fazendo perguntas e alcançando respostas.

A versão original destas cartas foi publicada na revista *Die Horen*, nos números 1 (cartas 1-9), 2 (Cartas 10-16) e 6 (Cartas 17-27), em 1795. Todas as cartas foram

escritas para o Duque de Augustenburg, grande amigo de Schiller, sendo a primeira carta datada de 1793. A primeira carta tem uma versão inicial que serviu de base para todas as outras, um texto já referido no primeiro ponto de análise desta tese (*O século das luzes e a revolução – Carta ao Duque Friedrich Christian de Augustenburg*, 1793).

Schiller através desta série de cartas pretende alumiar a sociedade de trevas com os seus ideais. Todavia, não é só uma resposta a nível geral que faz com que Schiller escreva as suas cartas, passam também por ser uma crítica aos filósofos do seu tempo, pois não se levantavam para defender o que Schiller acreditava ser o necessário: a arte: “Tal voz não parece, porém, reverter a favor da arte; pelo menos daquela para que se vão exclusivamente dirigir as minhas investigações”¹⁸. Porém, na Alemanha de Schiller, já um filósofo havia dedicado o seu tempo ao estudo da estética e as cartas de Schiller têm também origem numa reflexão aos estudos desse mesmo filósofo, Immanuel Kant que na sua *Crítica do Juízo* faz um estudo sobre o juízo estético.

Apesar de Schiller partir de Kant, distancia-se e até critica o seu contemporâneo porque acredita que a ligação que tem que haver entre as faculdades não vai ser encontrada no homem, mas sim na arte. Schiller entra assim numa jornada e numa busca da harmonia das faculdades, como o próprio irá denominar: impulsos. Logo na primeira carta escreve sobre Kant: “No que diz respeito às ideias dominantes na parte prática do sistema kantiano, só os filósofos se encontram em discórdia acerca delas, mas os seres humanos, e ousa comprová-lo, sempre foram unânimes em torno das mesmas. Se as libertarmos da sua forma técnica, elas surgirão como postulados arcaicos da razão comum e como dados adquiridos do instinto moral, sob cuja tutela a sábia natureza colocou o ser humano até que o juízo claro o emancipe. Mas precisamente essa forma técnica, ao tornar visível a verdade ao entendimento, volta a ocultá-la ao sentimento; porque o entendimento tem infelizmente de principiar por destruir o objecto do sentido interior se quiser apropriar-se dele *para si*.”¹⁹

Precisamente por partir de Kant, Schiller vai redimir alguns conceitos que o filósofo das faculdades já havia apresentado, contudo a visão de Schiller será muito distinta. A presente fase desta tese servirá para analisar os conceitos da educação

¹⁸ SCHILLER, *Cartas*; p.30.

¹⁹ SCHILLER, *Cartas*; p.30.

estética de Schiller e a forma como o nosso filósofo os escolhe e como fundamenta a importância do belo para a educação do homem e para a sua moral.

1.2.1 A harmonia dos impulsos formal e sensível: o impulso lúdico

Foi referido que Schiller parte de Kant, todavia distancia-se em muito do seu contemporâneo. Quer em Kant quer em Schiller existe uma distinção das faculdades. Kant distingue sensibilidade de entendimento (razão de sentimento) e Schiller, que chama às faculdades de impulsos, fala em impulso sensível e formal. Nesta questão os dois filósofos têm ideais semelhantes, pois a sensibilidade de Kant é o impulso sensível de Schiller e o entendimento de Kant é o impulso formal de Schiller. Também há proximidade na vontade de buscar harmonia entre as faculdades e os impulsos, mas distanciam-se pela forma como Schiller pensa essa harmonia. Schiller tem na estética a sua bandeira, pretende usá-la como criadora da harmonia necessária entre os dois impulsos, porém, e distanciando-se de Kant. Para Schiller a estética era a arte, podia ser encontrada na obra de arte, era algo exterior aos indivíduos enquanto para Kant o juízo estético é um sentimento, algo sentido no interior do indivíduo. É através da estética, da arte que Schiller quer criar a harmonia entre os impulsos opostos e para isso define e apresenta o impulso lúdico.

Schiller acredita que ainda que a harmonia fosse essencial, as faculdades continuavam a ser distintas, a ser polos opostos. Schiller define duas faculdades opostas: o impulso formal e o impulso sensível. Os dois impulsos são autónomos, regem-se por princípios próprios, têm as suas próprias características e podemos até dizer que são independentes, não dependem um do outro, apesar desta suposta independência ser, como Schiller provará mais tarde, meramente aparente. Por isso, o homem é dividido por impulsos antagónicos que, possuem iguais forças: “Para o cumprimento desta tarefa dupla, de realizar o que é necessário em nós e de submeter o real fora de nós à lei da necessidade, somos pressionados por duas forças opostas, às quais, uma vez que elas nos impelem em realizar o seu objecto, se dá com toda a conveniência o nome de impulsos.”²⁰

²⁰ SCHILLER, *Cartas*; pg. 54.

Ao primeiro impulso Schiller chamou impulso sensível; o impulso que impele o homem a abrir-se a conteúdos empíricos. Este impulso é a natureza sensível do ser humano e parte da sua existência física. Além disso, é também o impulso que situa o homem dentro dos limites do tempo, tornando-o matéria, dando-lhe um grau de limitação e finitude, uma existência física que se limita em tempo, forma e matéria. O impulso sensível é a sensação. Vejamos como o próprio Schiller o resume na décima segunda carta: “ O primeiro destes impulsos, a que pretendo chamar *sensível*, parte da existência física do ser humano, ou da natureza sensível, e ocupa-se em situá-lo dentro dos limites do tempo, tornando-o em matéria: não fornecer-lhe matéria, uma vez que isso já requer uma actividade livre por parte da pessoa, que apreende a matéria e a distingue de si própria enquanto elemento persistente”²¹.

O segundo impulso foi chamado pelo filósofo alemão de impulso formal, que recolhe o interior e parte da natureza racional. O impulso é a parte da existência absoluta, portanto total e imutável, do ser humano, é a sua natureza racional e insiste na afirmação da personalidade, na verdade e no direito. Ambiciona colocar o homem em liberdade, suprimindo o tempo e a mudança e buscando um real necessário. É a natureza racional que pretende por o ser em liberdade e afirma a sua pessoa nas mutações. Ainda na mesma carta, a décima segunda, Schiller define este impulso: “Ao segundo desses impulsos, a que podemos chamar *impulso formal*, parte da existência absoluta do ser humano, ou da sua natureza racional, ambicionando pô-lo em liberdade, trazer harmonia à diversidade das suas manifestações e afirmar a sua pessoa em todas as mutações do estado.”²²

Enquanto o impulso sensível cria casos, provocando situações que exigem mudanças da realidade, o formal outorga leis (juízos, conhecimento, vontade e acções): “ O sentimento pode apenas dizer: isso é verdade *para este sujeito e neste* momento, podendo surgir outro momento e outro sujeito que revogue a asserção da presente sensação. Mas uma vez que o pensamento proclama: *assim é*, aí ele decide para todo o sempre, estando a validade da sua asserção garantida pela própria personalidade que se opõe a qualquer mudança”²³ Estes impulsos parecem completamente opostos, porque um insiste na mudança, o sensível, e o outro na imutabilidade, o formal. O impulso

²¹SCHILLER, *Cartas*; pg.54.

²² SCHILLER, *Cartas*; pg.55.

²³ SCHILLER, *Cartas*; pg.55.

sensível exige uma mudança, mas ela não se estende à pessoa, mesmo que seja uma mudança de princípios. O impulso formal insiste na unidade e persistência, mas não quer que o Estado se fixe juntamente com a pessoa, ou seja, que exista na unidade da sensação. No entanto, apesar de aparentarem sê-lo, para Schiller esses impulsos não são absolutamente opostos, na carta seguinte escreve: “Logo, eles não são opostos por natureza e, se contudo parecem sê-lo, só chegaram a esse estado devido a livre transgressão da natureza, em que revelam um entendimento equívoco de si próprios e confundem as suas esferas.”²⁴ E reforça em nota de rodapé dessa mesma carta: “Ambos os princípios estão portanto simultaneamente subordinados e coordenados, i. e. encontram-se em acção recíproca sem forma não há matéria, sem matéria não há forma.”²⁵ Schiller diz ser essencial assegurar que estes impulsos mantenham a sua acção dentro dos seus limites e características necessárias, pois será essencial para a cultura: “[...] assegurar a cada um dos dois impulsos os seus limites constitui a tarefa da cultura, que deve fazer igual justiça a ambos e tem de apoiar não só o impulso racional contra o sensível, mas também este último contra aquele. A sua tarefa é portanto dupla; *em primeiro lugar*, preservar a sensibilidade contra os ataques da liberdade; *em segundo lugar*, assegurar a protecção da personalidade contra o poder das sensações. O primeiro objectivo é alcançado através da formação da capacidade de sentir, o segundo pela formação da capacidade racional”²⁶. A dissimelhança dos impulsos é importante para o ser humano, diz Schiller: “Numa palavra: o impulso material deve manter a personalidade dentro dos devidos limites, o mesmo acontecendo em relação à receptividade, ou natureza, por parte do impulso formal.”²⁷

Fazendo a devida distinção entre os dois impulsos torna-se agora necessário aprofundar a questão da sua harmonia. Schiller acreditava que estes dois impulsos deviam abandonar a sua autonomia e ligar-se, no entanto, não deixavam de ser distintos, continuavam a sê-lo, só que agora agiam em conjunto. Os impulsos iriam fundir-se numa nova força integrada e orgânica, que liga estes dois pólos opostos. Essa força cria um novo impulso: o impulso lúdico. É o impulso lúdico que permite que estes dois impulsos ajam em conjunto, ele actua no sentido de suprimir o tempo dentro do tempo, conciliando o devir com o absoluto e a mudança com a identidade. Enquanto o impulso

²⁴ SCHILLER, *Cartas*; pg.56.

²⁵ SCHILLER, *Cartas*; pg.56.

²⁶ SCHILLER, *Cartas*; pg.57.

²⁷ SCHILLER, *Cartas*; p.59.

sensível quer que exista mudança e que o tempo tenha conteúdo, o formal não quer mudança, nem que o tempo seja suprimido. O impulso lúdico surge precisamente para agir desta forma. O impulso sensível é determinado e quer receber o seu objecto, enquanto o impulso formal quer determinar e quer produzir o seu objecto, os opostos são ajustados pelo impulso lúdico que vai receber, como se tivesse ele próprio produzido, e produzirá do mesmo modo com que os sentidos aspiram receber. Se por um lado o impulso sensível exclui o sujeito de actividade própria e liberdade, coagindo no plano físico, o impulso formal exclui tudo o que significa dependência e passividade, coagindo no plano moral, já o impulso lúdico tem um carácter moral e físico, e irá abolir toda a coacção e libertará o ser humano nesses dois planos. O impulso lúdico torna contingentes as estruturas formal e material, bem como a nossa perfeição. Escreve Schiller na décima quarta carta sobre o impulso lúdico: “Logo, o impulso lúdico, no qual ambos actuam em conjunto exercerá sobre o ânimo uma coacção de carácter simultaneamente moral e físico; portanto, uma vez que ele suprime toda a contingência, abolirá também toda a coacção e libertará o ser humano tanto no plano físico como moral.”²⁸ E ainda reforça o filósofo: “Na mesma medida em que retirar às sensações e aos afectos a sua influência dinâmica, ele conduzirá estes a uma harmonia com as ideias e a razão, e na mesma medida em que retirar a coacção moral das leis da razão, ele reconciliá-las-á com o interesse dos sentidos.”²⁹, confirmando assim a harmonia que o impulso lúdico irá trazer.

O impulso lúdico remete de imediato para o conceito de jogo³⁰, e essa noção de jogo é o próprio impulso lúdico, o mediador. É esta noção de jogo que vai neutralizar estes dois impulsos opostos³¹. O conceito de jogo já tinha sido mencionado por Kant, mas é transformado por Schiller, distanciando-se, assim e mais uma vez, do seu ponto de partida. Em Kant a harmonia do objecto é o jogo da razão consigo mesma, o livre jogo do intelecto e da imaginação, enquanto Schiller vê o jogo como o elemento mediador entre a natureza e a racionalidade na sua vertente ética, expresso na harmonia

²⁸ SCHILLER, *Cartas*; pg.61.

²⁹ SCHILLER, *Cartas*; pg.61.

³⁰ “Esta designação vê-se plenamente justificada pelo uso linguístico, que costuma assinalar com a palavra jogo tudo o que não é subjectiva nem objectivamente contingente, tão-pouco exercendo qualquer forma de coacção exterior ou interior”. SCHILLER, *Cartas*; p.63.

³¹ “É ele que modela e sustenta o busto do homem ideal, figura edénica de Adão em perfeita correspondência com a estrutura bipolar do universo, oficiando com maestria a difícil transmutação entre matéria e espírito.” BLANC, Mafalda, “Da Beleza Como Modelo De Humanidade À Beleza Como Transcendental Do Ser – Uma Leitura Das Cartas de Schiller”, in *Educação Estética E Utopia Política*, coordenação de Leonel Ribeiro dos Santos, Lisboa, 1996; pg.153.

entre natureza e espírito. O jogo é mediador, é ele que é o mote para a harmonia entre os polos opostos, a harmonia para atingir o ser humano absoluto; capaz de equilibrar as suas faculdades, e dar-lhes um uso moral. Este papel de mediador é fulcral, pois irá criar um terceiro elemento essencial para equilibrar e criar a harmonia imprescindível para atingir o ser humano estético e moral: “Em vez da preocupação de determinar rigorosamente as fronteiras das faculdades e as respectivas competências legislativas, Schiller coloca logo em primeiro plano as faculdades de mediação – a imaginação e o senso comum estético -, as quais têm a virtude de mobilizar todos os recursos do ânimo e de os gerir num jogo livre e harmónico”³². Este terceiro impulso é um impulso criado pelo jogo, portanto pela beleza, a arte, logo não é impulso natural, é um impulso que é trabalhado, desenvolvido pela estética. Este impulso não é inato, é produzido por factores externos, agindo em imediato nos factores internos e gerindo dois polos opostos. É no jogo que reside todo o peso da harmonia, torna-se indispensável para que as faculdades humanas se relacionem numa unidade perfeita, equilibrando as suas diferenças, não perdendo as suas particularidades, mas dando ao homem o necessário para que a sua moralidade seja atingida³³. E só o jogo torna isto possível.

Todavia, o impulso lúdico não deixará de nos surpreender e de confirmar o seu estatuto fulcral na filosofia de Schiller, o impulso lúdico – jogo e mediador está igualmente relacionado à beleza, como iremos ver no próximo ponto; *O Belo torna a estética funcional: a beleza*. E como mais tarde iremos analisar, é também no impulso lúdico que se começam a encontrar as influências gregas. Não esqueçamos a palavra: jogo. Ela irá conduzir-nos até à Grécia Clássica.

1.2.2. O Belo torna a estética funcional: a beleza

Schiller conhecia bem os conceitos kantianos, tinha-os estudado profundamente e sabia de que forma os transformar, e é desse modo que trabalha o conceito de belo. Se por um lado a estética para Kant era subjectiva, estava no sentimento, para Schiller era objectiva, estava na obra de arte. Schiller fala de uma estética, falando acima de tudo de

³² SANTOS, Leonel Ribeiro dos, “Educação Estética, A Dimensão Esquecida”, in edição citada; pg.208.

³³ “Nem o corpo deve dominar o espírito, nem o espírito deve dominar o corpo, mas sim deve vigorar uma conjugação harmoniosa ou um equilíbrio homeostático” RIEDEL, Wolfgang, “A viragem antropológica: Schiller como pensador da ‘época de charneira’”, in *Schiller, Cidadão do Mundo – Colóquio Internacional*, Centro de Estudos de Filosofia, 2007, Lisboa; pg.51.

uma filosofia da arte. Além disso põe-se também a problemática da moral: “Kant vira no belo o símbolo da moralidade. Schiller vai um pouco mais longe e vê beleza na própria moralidade.”³⁴ Para Schiller o belo é o impulso lúdico e tudo isso vai remeter o conceito de belo, para as suas influências gregas, como mais adiante iremos ver, impulso este que vai ser promovido pela obra de arte.

O belo é a relação recíproca dos dois impulsos opostos, que equilibra a realidade e a forma, apesar desse equilíbrio ser oscilante, porque nunca poderá ser completamente alcançado pela realidade: “[...] o máximo que a experiência proporciona será uma oscilação entre ambos os princípios na qual predomina ora a realidade, ora a forma.”³⁵ O objecto do impulso sensível é a vida, o ser material, em contrapartida, o do impulso formal é a figura. É no impulso lúdico que ambos se casam, dando origem à figura viva, portanto a beleza, a sua forma vive na nossa sensação e a sua vida forma-se no nosso entendimento: “Só na medida em que a sua forma viver na nossa sensação e a sua vida se formar no nosso entendimento, é que ele será uma figura viva, e tal será o caso sempre que o considerarmos belo”³⁶. A beleza é o objecto comum entre os impulsos e essencial para a educação estética do ser humano. Sem beleza, os ideais de Schiller perdem toda a sua força, assim como a própria humanidade: “Haja beleza. A experiência pode responder-nos *se a beleza existe*, e sabê-lo-emos logo que ela nos tenha ensinado *se existe humanidade*.”³⁷ A tarefa da beleza é dupla, tanto modera a passagem de sensações a pensamentos, quanto reduz o conceito de intuição e lei do sentimento, tudo isto permite que o homem se liberte quer das sensações, quer das leis. A beleza é encontrada na obra de arte e é o meio-termo que temos vindo a buscar: “A beleza estabelece a ligação entre os dois estados opostos da sensação e do pensamento, e contudo não existe nenhum meio termo entre ambos. [...] A beleza, diz-se, liga entre si dois estados *que se opõem mutuamente* e que nunca poderão unificar-se.”³⁸ Portanto, a beleza irá ligar também o finito e o infinito, aquando da união dos dois impulsos: “A

³⁴ SANTOS, Leonel Ribeiro dos, “Hércules e as Graças, ou da ‘condição estética da virtude’, Kant leitor de Schiller”, in edição citada; pg.60.

³⁵ SCHILLER, *Cartas*; pg.65.

³⁶ SCHILLER, *Cartas*;pg.62.

³⁷ SCHILLER, *Cartas*; pg.62.

³⁸ SCHILLER, *Cartas*; pg.69.

beleza acolhe uma relação de reciprocidade entre infinito e finito, condição necessária da humanidade e princípio do belo encontra-se imanente ao objecto natural”³⁹

Schiller diz que é o jogo que faz o ser humano completo, porque o jogo está na arte e é a arte que desenvolve as suas naturezas opostas e como temos vindo a ver, o jogo é também beleza. Então, jogo é beleza, a beleza é jogo, como escreve Schiller: “A beleza realmente existente é digna do impulso lúdico que realmente existe; mas o ideal de beleza postulado pela razão faz-se acompanhar de um impulso lúdico ideal, que o ser humano deve ter presente em todos os seus jogos.”⁴⁰ Schiller reforça a necessidade de jogo para a criação de uma plena humanidade, e é essa plena humanidade que pretende e pretendemos provar ser possível de atingir através da arte, um ser harmonioso e capaz de fazer um uso fruto da sua moral: “Porque, para dizê-lo de uma vez por todas, o ser humano só joga quando realiza o significado total da palavra homem, e *só é um ser plenamente humano quando joga.*”⁴¹ Ora o jogo levanta o seu sentido etimológico, pois torna-se prática e dinâmica, torna-se artifício, uma forma vida. E no caso, é beleza e o que torna a educação estética funcional.

A beleza é a forma viva, e por isso, a forma mais excelente. A beleza é uma forma que não exige qualquer explicação, é possível explicá-la sem conceito. A beleza é a chave para a moral. A arte que Schiller defendia para a educação do ser humano era uma arte capaz de figurar o ideal de beleza e aqui surge uma questão, para apenas ser respondida no próximo capítulo e que neste capítulo primeiro será apenas desvendado um pouco do que se esconde atrás da cortina: será que a arte de hoje ainda é bela e capaz de ser usada para conteúdos pedagógicos? Mantenhamos a questão em mente, porque não é só no próximo capítulo que serão dadas respostas, Schiller continuará a fazê-lo.

Era este jogo, este ideal de harmonia, esta a beleza, que Schiller acreditava ser a solução para todos os problemas que se faziam sentir na sua época: “A beleza enérgica tem uma possibilidade tão limitada de proteger o ser humano contra um certo resíduo de selvajaria e dureza, como a beleza dissolve de salvaguardá-lo em relação a um certo

³⁹ CLEMENTE, Isabel, “A Noção De Jogo Na Reflexão Antropológica de Schiller”, in *Educação Estética E Utopia Política*; pg.165.

⁴⁰ SCHILLER, *Cartas*; pg.64.

⁴¹ SCHILLER, *Cartas*; pg.64.

grau de moleza e desnervamento.”⁴² A beleza é a ponte pela qual a humanidade deve passar para atingir a sua plenitude a todos os níveis: sociais, morais e políticos. Para todos os problemas políticos sentidos na sua época, a violência das revoluções, as reivindicações, os movimentos que insistiam em fazer uso da razão e na verdade não o faziam a solução era simples: a educação pela beleza. A arte (bela) ia reformular os costumes e as vontades, salvar a política e a liberdade. O homem voltar aos clássicos, aos gregos, e deles fazer renascer uma educação que usa a arte bela para atingir a harmonia e a plenitude necessárias para que todas a violência e barbárie tenham um fim e sejam curadas por esta medicina.

Para Schiller beleza e estética não podem ser separadas, defende o filósofo nas cartas que escreveu a Körner, *Kalias ou sobre a beleza* (1793), pois para Schiller estética é arte e a arte é beleza. Quando o filósofo se refere a estética refere-se a arte bela, uma arte moral, excluindo a arte que fugia a esses seus padrões. Uma arte que não estivesse envolta de conteúdos morais, possíveis de serem usados na educação do ser humanos, era excluída do conceito estético de Schiller, salvo algumas exceções que veremos adiante. E sendo que a beleza, como temos vindo a ver, tem uma função de mediação da dimensão estética elas não podem, de facto, viver separadas. A beleza dá ao homem a experiência de uma harmonia já realizada como experiência estética e de liberdade. A estética será fundadora da ideia da beleza e detentora da realidade da arte. A estética vai unir todas as condições e duração, a nossa humanidade será expressa como uma natureza e integridade como se nunca se tivesse experimentado outra ruptura devida à intervenção de forças exteriores: “[...] só o estado estético é um todo em si, uma vez que une em si todas as condições da sua origem e da nossa duração. Só aqui nos sentimos como que arrebatados ao tempo; e a nossa humanidade expressa-se como uma natureza e *integridade* como se nunca tivesse experimentado qualquer ruptura devida à intervenção de forças exteriores”⁴³. Schiller confirma a importância desta estética numa longa nota de rodapé da décima nona carta, apegando-a profundamente à beleza: “Tudo o que seja de algum modo passível de manifestar-se como fenómeno pode ser pensado sobre quatro aspectos [...] Pode, finalmente relacionar-se com a totalidade das nossas diversas forças, sem que se torne num objecto determinado para qualquer delas; trata-se do seu carácter estético [...] uma educação para o gosto e para a

⁴² SCHILLER, *Cartas*; pg. 66.

⁴³ SCHILLER, *Cartas*; pg. 79.

beleza [...] pretende formar a totalidade das nossas forças sensíveis e espirituais na maior harmonia possível”⁴⁴. O todo em si do estado estético permite que, através da estética, conheçamos o ilimitado, fazendo deste estado o mais frutuoso a nível moral. Só a partir do estado estético se pode desenvolver o estado moral, pois só a estética torna racional o homem sensível: “O passo do estado estético a logico e moral (da beleza à verdade e ao dever) é por isso infinitamente mais fácil do que o passo do estado físico ao estético (da mera vida cega à forma).”⁴⁵ Sendo o belo um jogo livre da natureza, o belo da arte é uma imitação do belo natural (matéria) ou representação (forma) da natureza, a associação de ambos produziria um grande artista. Na obra de arte a matéria, natureza como elemento imitador, tem que perder-se na forma, objecto imitado e a realidade tem que perder-se no fenómeno.

Por ter Kant em mente, Schiller, mais uma vez fazendo muitas mudanças, fala do sublime e aceita-o como conteúdo educativo. Para Kant o sublime era um sentimento provocado por um estado de caos e selvagem, um objecto de força e poder, por isso temível, ao qual não conseguimos resistir, e nos causa temor e fascínio. Já Schiller refere-se ao sublime como fenómenos artísticos e até fenómenos naturais, referindo-se a tempestades ou terremotos como o sublime. Schiller defendia que o belo, por ser algo que causa prazer e é bom, não tolera nada violento, porém, os fenómenos que ultrapassam a nossa faculdade sensível eram, também, pertinentes para o alemão e para a educação moral do ser humano. O sublime, que Schiller também chama de sinistro, condensando os dois como um só conceito, devia ser uma avaliação estética e não lógica de um objecto de grandeza infinita. A sua representação estética tem que comover mais do que o infinito. Porém Schiller destaca no seu texto, *De Sublime (Para um Desenvolvimento de Algumas Ideias Kantianas)*: “O objecto sublime tem que ser pavoroso, mas não pode causar pavor real”⁴⁶. Schiller fala sempre de um sublime com limites, os fenómenos artísticos classificados como sublimes não podiam ultrapassar os limites da liberdade e serenidade humana, o sublime torna-se num objecto artístico de interessante contemplação e conteúdo educativo, quando estudado dentro dos limites de liberdade e serenidade humana. Porém, quando excede esses limites, não só deixa de ser sublime, como perde todo o interesse pedagógico: “Ele surge, por um lado, da

⁴⁴ SCHILLER, *Cartas*; pg.76.

⁴⁵ SCHILLER, *Cartas*; pg.82.

⁴⁶ SCHILLER, Friedrich, *Do Sublime (Para um Desenvolvimento das Ideias Kantianas)*, in *Textos Sobre o Belo, o Sublime e o Trágico, Textos sobre o Belo e o Sublime*, tradução, introdução, comentário e glossário de Teresa Rodrigues Cadete, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1997; pg. 149.

representação da incapacidade, por parte da faculdade da imaginação, de atingir a totalidade na apresentação da grandeza, estabelecida pela razão como exigência, por outro lado da representação da capacidade, por parte da razão, de estabelecer tal exigência.”⁴⁷ E assim, liberdade passa então a ser o nosso mote e uma das bandeiras desta educação estética de Schiller.

1.2.3 O par romântico da estética: a liberdade

A estética de Schiller, principalmente enquanto pedagogia, não pode ser feita sem liberdade, aliás, a liberdade é parte desta harmonia, deste jogo criado entre dois impulsos opostos. A liberdade schilleriana não é a liberdade que a sociedade tem em mente, muito menos é a liberdade semelhante ao conceito da actualidade. Para Schiller a liberdade é limite e nós vivemos numa sociedade em que cada vez mais se faz sentir uma perda dos limites. Todavia, esta liberdade limite, diz Schiller, ser essencial para atingir o ser humano moral.

A liberdade para Schiller nasce da harmonia que se pretende atingir com a união dos dois impulsos opostos, a tal harmonia que irá criar o ser humano capaz de fazer um uso equilibrado de todas as suas faculdades: “Na realidade, logo que nele actuam dois impulsos básicos opostos, ambos perdem a sua acção coerciva e a oposição de duas necessidades dá origem à *liberdade*”⁴⁸. Schiller destaca ainda em nota de rodapé, da décima nona carta, o tipo de liberdade ao qual se refere constantemente nas suas cartas: “[...] sempre que aqui se fala de liberdade não se trata daquela que é atribuída ao ser humano enquanto inteligência, e que não pode ser dada nem tirada, mas sim aquela que se fundamenta na sua natureza mista. Ao actuar de um modo meramente racional, o ser humano demonstra uma liberdade do primeiro tipo; ao actuar de um modo racional dentro dos limites da matéria e de um modo material sob as leis da razão ele demonstra uma liberdade de segundo tipo. Poderíamos simplesmente explicar a última a partir de uma possibilidade natural da primeira”⁴⁹.

Schiller diz mesmo que para não perdermos a realidade a devemos limitar e que esse limite é, ele próprio, a liberdade. A imaginação, estado do espírito humano,

⁴⁷ *Ibidem*; pg.201.

⁴⁸ SCHILLER, *Cartas*; pg.74.

⁴⁹ SCHILLER, *Cartas*; pg.74.

constitui uma determinabilidade sem limites, à qual o espaço e o tempo são oferecidos para que esta os use livremente. Contudo, os sentidos devem revestir-se de realidade, deste estado de espírito deve nascer uma representação: “O que no anterior estado de mera determinabilidade nada mais era do que uma capacidade vazia, torna-se agora numa força activa, adquire um conteúdo; mas recebe em simultâneo enquanto força activa, um limite, uma vez que era ilimitado enquanto mera capacidade.”⁵⁰ É através desta negação dos limites que se chega a uma posição de enunciação do real, ou seja, só através da perda atingimos a realidade: “A realidade existe portanto, mas perdeu-se na infinitude. A fim de descrevermos uma figura no espaço temos de *limitar* o espaço infinito; a fim de imaginarmos uma mudança de tempo, temos de *dividir* o todo temporal.”⁵¹ A liberdade é a posição intermediária em que a sensibilidade e a razão coexistem.

Esta visão de liberdade além de poder ser recebida com algum desdém era completamente contrária ao que se gritava nas ruas. A Europa que vivia no meio das mais variadas revoluções e novos ideais, aclamava e proclamava a liberdade pelas ruas. Todavia, essa liberdade tornou-se em barbárie, em violência e em selvajaria, caindo em completo excesso. Schiller não só procurava uma solução para esses problemas, como apresentou um conceito de liberdade que os poderia suavizar, e quem sabe resolver. Esta liberdade com limites proveniente desta solução pedagógica e estética de Schiller poderia ter aplicações na política, familiares, económicas, mas principalmente artísticas. Também a arte vai ter que sentir a liberdade.

A liberdade é também génese de uma disposição estética do ânimo e esta realidade finita será a base para a contemplação e portanto, para a relação directa e prática do homem com a arte: “Uma vez que a disposição estética do ânimo, como desenvolvi nas Cartas precedentes, dá primeiro origem à liberdade, entende-se assim facilmente como ela não pode derivar da mesma nem ter, portanto, uma origem moral. Ela tem que ser uma dádiva da natureza; só a favor dos acasos pode soltar as cadeias do estado físico e conduzir o selvagem à beleza.”⁵² A estética vai sempre precisar da beleza para atingir o seu cariz moral, como num par romântico, são precisos dois para dançar o tango. E as ligações têm sido uma constante em Schiller, sempre equilibradas pelo jogo.

⁵⁰ SCHILLER, *Cartas*; pg.71.

⁵¹ SCHILLER, *Cartas*; pg.71.

⁵² SCHILLER, *Cartas*; pg.92.

No entanto, para lidar com a arte temos também que nos assentar sobre a sua vertente prática, neste caso, a contemplação.

1.2.4 A importância da visão: contemplação

Schiller defende uma relação de contemplação com a arte, apesar do conceito nos suscitar alguma passividade, a contemplação schilleriana será a vertente prática daquilo que Schiller pretende. Será o culminar de toda a didáctica de jogo: belo e liberdade, são produzidos através da contemplação. A contemplação permite a relação directa do ser humano com a arte, permitindo que tudo o resto nele se desenvolva.

O estado estético é o estado de contemplação que coloca o ser fora de si próprio e em contacto com o que o rodeia, portanto, a contemplação e a estética são praticamente um só, diz Schiller na vigésima quinta carta: “Só quando ele, no seu estado estético, o coloca fora de si próprio ou *contempla*, é que a sua personalidade se destaca dele e lhe surge um mundo, uma vez que ele cessou de perfazer um todo com o mesmo”⁵³ e reforça: “A contemplação (reflexão) é a primeira relação liberal do ser humano com o universo que o rodeia”⁵⁴. É pela estética, e contemplação, que o ser humano vai conseguir viver em paz com a natureza: “De escravo da natureza enquanto apenas a sente, o ser humano torna-se no seu legislador logo que a pensa.”⁵⁵

A contemplação é uma observação e uma reflexão de fenómenos: “[...] observamo-los; ou deixamos que as próprias coisas nos convidem à sua representação. Contemplamo-las apenas.”⁵⁶ Na contemplação o comportamento perante o fenómeno pode ser passivo, ao receber as suas impressões; ou activo, quando submete as impressões às formas racionais. Estamos diante do processo prático da estética, a relação do homem com a arte, com o belo e com o sublime.

Este é, como um bom processo schilleriano, um processo conjunto; é a partir da contemplação que nasce o ânimo e o gosto perante a realidade, a obra das coisas e a aparência, a obra do ser humano. A aparência estética é o jogo a partir do qual a natureza eleva o ser humano da realidade à aparência e desta forma o conhecimento

⁵³ SCHILLER, *Cartas*; pg.89.

⁵⁴ SCHILLER, *Cartas*; pg.89.

⁵⁵ SCHILLER, *Cartas*; pg. 89.

⁵⁶ CADETE, Teresa, *Comentário*, in *Cartas*; p.155.

real. O que vemos com os olhos é diferente do que sentimos, porque o entendimento vai mais além da luz em direcção aos objectos. É na aparência estética que se distingue a realidade da verdade e Schiller permite, ao contrário de Platão como iremos ver, a arte mimética, a arte que imita, associando a uma capacidade para a forma geral: “Logo que se agitar o impulso lúdico, que se compraz com a aparência, seguir-se-lhe-á o impulso mimético de formação, que trata a aparência como algo autónomo”⁵⁷. O uso da imitação na arte tem para Schiller, também, um produto moral. E tudo isto, parte da contemplação, que também irá afectar o gosto e o amor à arte: “Se o impulso estético para a arte se deve desenvolver mais cedo ou mais tarde, tal apenas dependerá do grau de amor com que o ser humano for capaz de deter-se na mera aparência”⁵⁸.

A contemplação artística em Schiller e a sua visão de arte abrange vários tipos de obras artísticas: música, quadro, poema e um edifício. Em especial destacam-se as artes de afecto, como a tragédia, pois não é uma arte totalmente livre: “[...] nenhum verdadeiro conhecedor de arte negará que uma obra, mesmo desta classe, é tanto mais perfeita quando mais respeitar a liberdade do ânimo, mesmo no seio da maior tempestade emocional.”⁵⁹ Na contemplação fica explícito o equilíbrio necessário entre a razão e a sensibilidade que pretende ser alcançado através da estética, para que o ser humano seja pleno e absoluto, capaz de atingir a moral necessária para ser um bom cidadão político, que irá influenciar grandemente o seu Estado.

1.3 A Educação pela arte como a solução para os problemas sociais: o Estado

O culminar dos ideais schillerianos vai dar-se no Estado, o colectivo social, portanto o Estado para Schiller era muito mais do que os órgãos governamentais, era a sociedade civil, a qual iria sentir os efeitos positivos destes seus ideais educativos. A educação moral que é possível alcançar através do impulso lúdico e do belo, quando praticada com liberdade através da contemplação, encaminhará os seus frutos directamente ao Estado. O conceito de Estado é de destaque para Schiller, porque não só será o centro da visível mudança, como é o centro do mal-estar geral.

O ser humano está inserido num Estado, aliás, é no próprio Estado que o homem se reconhece a si próprio: “Saindo do seu torpor sensorial, ele vem a si, reconhece-se

⁵⁷ SCHILLER, *Cartas*; pg.93.

⁵⁸ SCHILLER, *Cartas*; pg.94.

⁵⁹ SCHILLER, *Cartas*; pg.81.

como ser humano, olha à sua volta e encontra-se no Estado.”⁶⁰ O homem é uma junção entre o que a natureza fez dele, a razão humana e o mundo à sua volta, portanto, o Estado. Para Schiller muitas vezes o estado natural transforma-se num estado ético. E aqui dá-se um duelo entre o homem físico, portanto o homem real e o homem ético, o problemático. O confronto entre o estado natural e o homem moral é o confronto entre; um homem físico que usa as leis para fazer face às forças – um homem real – e o homem ético, que é apenas problemático e usa a sua regularidade para servir de lei: “Logo que a razão suprime o Estado natural, como deve necessariamente fazer se quiser colocar o seu no lugar dele, com isso ela põe em risco o homem físico e real em favor daquele que é problemático e ético, põe em risco a existência da sociedade por um ideal meramente possível...”⁶¹ Ora, a solução é, portanto, a educação estética, que vai atingir o Estado moral e é este estado que vai consertar a sociedade: “Logo, e para que a sociedade prevaleça, é necessário buscar um apoio que a torne independente do Estado natural que se quer dissolver.”⁶² O ser absoluto que a educação estética pretende alcançar equilibra a necessidade física e a moral, é um ser finito, mas capaz de lidar com as suas potencialidades e mudanças de uma forma harmoniosa, agindo com liberdade a nível moral, político e social.

O conceito de Estado schilleriano aparece como uma solução para um Estado que aos olhos do filósofo estava ferido, que usava a razão como bandeira, mas no entanto não lançava os fundamentos para uma melhor humanidade: “[...] e o Estado prescrito pela razão no plano da Ideia, em lugar de lançar os fundamentos para essa humanidade melhor, teria ele próprio de ser criado nessa base”⁶³. O Estado dos tempos de Schiller não só vivia marcado pela violência das revoluções políticas, como o filósofo o acusa de ser o causador do mal: “Enquanto o homem natural abusar do seu arbítrio à margem da lei, mal se lhe pode mostrar a sua liberdade; enquanto o homem artificial usar tão parcimoniosamente a sua liberdade, não se lhe pode tirar o arbítrio.”⁶⁴ O Estado que Schiller defendia era, um Estado de liberdade, proveniente da harmonia das faculdades, criada pela estética. Schiller alerta o ser humano para as suas contradições, contradições essas que se fazem sentir no Estado. Tanto pode ser selvagem, quando os seus sentimentos controlam os seus princípios e bárbaro, neste caso os princípios destroem

⁶⁰ SCHILLER, *Cartas*; pg. 32.

⁶¹ SCHILLER, *Cartas*; pg.32.

⁶² SCHILLER, *Cartas*; pg. 33.

⁶³ SCHILLER, *Cartas*; pg.43.

⁶⁴ SCHILLER, *Cartas*; pg. 43.

os sentimentos: “O selvagem despreza a arte e reconhece a natureza como sendo o seu soberano ilimitado; o bárbaro escarnece da natureza e desonra-a, mas mais desprezível do que o selvagem, continua frequentemente a ser o escravo do seu escravo.”⁶⁵

É no Estado que Schiller pretende que o ser humano puro e ideal (que existe dentro de cada homem) seja representado de uma forma objectiva, o homem cultivado: “[...] faz da natureza sua amiga e honra a sua liberdade, refreando apenas a sua arbitrariedade”⁶⁶. Sendo que a unidade é exigida pela razão e a pluralidade pela natureza, o ser humano tem que equilibrar esta disparidade no Estado: “O Estado deve honrar não apenas o carácter objectivo e genérico dos indivíduos, mas também o carácter subjectivo e específico, alargando o reino invisível dos costumes sem despovoar o reino dos fenómenos.”⁶⁷ O ser humano torna-se Estado quando reprime o ser empírico, e quando o próprio Estado suprime os indivíduos, formando um colectivo moral; um Estado moral. A unidade e a multiplicidade não se podem abafar, têm que criar uma totalidade, ou usando uma palavra que nos persegue de uma forma positiva; uma harmonia.

Na décima primeira carta, ainda sobre o Estado, Schiller apresenta uma distinção entre pessoa e Estado; são duas coisas distintas no seu finito. A pessoa permanece enquanto o Estado muda e ao mudar o Estado permanece a pessoa. Esta diferença faz com que não se fundamentem um ao outro. O Estado tem que proceder de algo que não a pessoa, uma vez que não é absoluto, pois está condicionado pelo devir – tempo. O ser humano é uma unidade constante que permanece sempre nas mudanças: “A pessoa tem assim de constituir o seu próprio fundamento, uma vez que o que permanece não pode decorrer da mudança; e deste modo teríamos em primeiro lugar a ideia do ser absoluto, fundamentado em si próprio, ou seja a *liberdade*”⁶⁸. A pessoa deve revelar-se constante através de si própria e do Estado.

O fundamento moral deve ser concedido ao indivíduo, que o irá levar para o Estado. Esse fundamento moral será criado pela harmonia que o impulso lúdico e o belo irão atingir através da contemplação para o ser humano alcançar a sua liberdade. Este indivíduo alcançado pela educação estética terá impacto directo no Estado e irá mudar o

⁶⁵ SCHILLER, *Cartas*; pg.35.

⁶⁶ SCHILLER, *Cartas*; pg.35.

⁶⁷ SCHILLER, *Cartas*; pg. 34.

⁶⁸ SCHILLER, *Cartas*; pg.52

seu colectivo, portanto, o seu Estado. Essa mudança não será apenas uma mudança social ou política, será acima de tudo uma mudança moral. Esta harmonia entre a razão e a sensibilidade vai possibilitar um aumento das capacidades morais do homem, ele não inclinará todas as suas atenções nem na razão, nem na sensibilidade, atinge uma harmonia, que é a moralidade. E a mudança fulcral vai ser sentida no seu ambiente, o Estado. E a arte é, então, essencial para esse Estado moral

1.4 A Educação pela arte como um regresso aos clássicos: as influências gregas de Schiller

No classicismo vivido no tempo de Schiller, os alemães regressam aos gregos, buscando nessa sociedade antiga os conceitos imprescindíveis para as modificações necessárias na sua própria sociedade, completamente violentada pelos excessos de liberdade feitos em nome da razão. Dos gregos resgatam a arte e o belo, que irão ter consequências directas na sociedade e na política. Schiller não esconde as suas influências gregas; a Platão vai resgatar o belo e a educação estética como uma educação moral para o Estado e a Aristóteles vai recuperar a importância da catarse na arte trágica (o teatro) e, também, o seu impacto directo no Estado.

Schiller e Goethe regressam aos clássicos nas suas obras dramáticas e na sua forma de estar perante a sociedade contaminada pelos ideais revolucionários que acabaram por desiludir com a sua extrema violência. Da Grécia resgataram a arte, o belo, o pensamento filosófico, a cidadania, a liberdade e a política. Todos estes conceitos clássicos foram também vistos à luz da sua própria época: “Mas se prestarmos alguma atenção ao carácter do tempo, temos de surpreender-nos com o contraste encontrado entre a forma actual da humanidade e a sua forma antiga, sobretudo a grega”⁶⁹. Schiller louvava os gregos, em antagonismo ao seu tempo. Os gregos conjungiam encontros entre a arte e a sapiência, louvavam a simplicidade, praticavam uma actividade filosófica e criadora em simultâneo que era delicada e energética, fantasiavam a juventude e a virilidade da razão numa soberba expressão de humanidade, dominavam os sentidos e o espírito e marcavam uma diferença notória e saudável entre comunidade e individualidade. Esta secção do trabalho pretende dialogar com estas

⁶⁹ SCHILLER, *Cartas*; pg.37.

influências, criando uma espécie de diálogo imaginário entre; Platão e Schiller. Além do belo e da arte, Schiller vai buscar a Platão a pedagogia, Platão era um defensor da educação através do belo e da arte e Schiller traz essa bagagem platônica para as suas cartas.

Nesta primeira abordagem às influências clássicas debruçar-nos-emos na *República*, no *Fedro* e no *Banquete* de Platão, que irão dialogar com as *Cartas* de Schiller. Na próxima abordagem aos clássicos, traremos o teatro e, consequentemente, Aristóteles para o diálogo. Não só por oposição a Platão, mas e principalmente porque, nesta área artística, Schiller dá um descanso a Platão e agarra-se essencialmente às visões Aristotélicas da mimese e da arte trágica. Estes diálogos serão fulcrais para a transposição de Schiller à contemporaneidade, além de nos iluminarem o caminho para a educação estética, alertar-nos-ão para a necessidade de ter presentes estes dois filósofos da Antiguidade, assim como Schiller teve.

1.4.1 A educação como iluminação: Platão

Se Schiller diz que a educação estética é a luz que deve ser seguida para tirar a sua sociedade das trevas, essa luz vem desde os tempos antigos, desde Platão. O alemão abraça os ideais do grego de tal modo que os sucede e reforça. Com Schiller vamos até à caverna, onde Platão nos encaminhará nos seus ideais educativos.

No livro X da sua *República*, Platão apresenta a sua célebre alegoria da caverna, em os homens estão presos numa caverna e só vêem sombras, até ao dia em que saem da caverna e têm o conhecimento de todas as coisas. Fundamental para a saída da caverna é a visão, sentido também fundamental em Schiller pela contemplação. Em Platão, a visão anda a par com a educação, uma sem a outra não existiriam. Como vimos, o mesmo acontece com a contemplação em Schiller. Para Platão a educação era esta subida ao mundo da luz, o conhecimento do mundo visível e dos conceitos, a ascensão da alma ao mundo inteligível, a saída da caverna onde só se conheciam as sombras: “Pois, segundo entendo, no limite do cognoscível é que se avista, compreende-se que ela é para todos a causa de quanto há de justo e belo; que, no mundo visível, foi ela que criou a luz, da qual é senhora; e que, no mundo inteligível é ela a senhora da verdade e da inteligência, e que é preciso vê-la para ser sensato na vida particular e

pública”⁷⁰. A educação é que iria permitir direccionar o olhar para onde se deve realmente ver, sem a visão o corpo não podia sair das trevas para a luz, o olhar com a alma deve levar à contemplação do ser⁷¹. A educação vai permitir treinar o olhar, habituar o olhar para onde se deve dirigir, um processo que também implica uma disciplina frutífera: “Com efeito, uma vez habituados seres mil vezes melhores do que os que lá estão e reconhecerei cada imagem, o que ele é e o que representa, devido a terdes contemplado a verdade relativa ao belo, ao justo ao bom.”⁷²

A visão e a contemplação são interdependentes, no caso de Schiller a contemplação é um processo reflexivo individual que pertence ao individuo e a visão em Platão é o produto da educação individual. Ambos são processos imutáveis, de permanência, que irão então reflectir-se no Estado, no cidadão, que é o processo de mudança. Esta direcção do olhar e contemplação está sempre orientada para o belo, quer num filósofo, que no outro. O olhar, para Platão, era a forma de converter a alma num sentido de contemplação das ideias e da comunhão com o bem, a passagem das trevas para a luz. E, além de ser fundamental para a educação estética, é também para a educação moral.

Tal como para Schiller, também em Platão a educação é verdade, é trabalho, promove um espírito de agudeza para o estudo, para a aprendizagem, para a memória, para a força e o gosto. A educação vai ajudar a atingir o ser humano pleno. E Platão antecede Schiller na clarificação da importância da educação pela arte: “Por conseguinte, meu excelente amigo, não eduques as crianças no estudo pela violência, mas a brincar, a fim de ficares mais habilitado a descobrir as tendências naturais de cada um.”⁷³

⁷⁰ PLATÃO, *República*, VII, 517 c, Introdução, tradução e notas de Maria Helena Rocha Pereira, Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

⁷¹ Reforça José Pedro Serra no seu, *Pensar o Trágico*: “[...] dirigir e manter habitualmente esse “olhar” no sentido da luz constituem a tradução alegórica dessa outra essencial conversão da alma no sentido da contemplação das Ideias e da comunhão para o bem.” SERRA, José Pedro, *Pensar o Trágico*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa:2006; pg.105.

⁷² PLATÃO, *República*, VII, 520 c.

⁷³ PLATÃO, *República*, VII, 537 a.

1.4.2 Os artifícios como método educativo na República de Platão

O currículo escolar da Grécia Antiga era bastante enriquecido em várias áreas; desde a política, ao desporto, à legislatura, filosofia e ainda, e com grande destaque, a arte. Infelizmente, este destaque dado à arte foi sendo perdido e com o louvor inadequado da razão no século XVIII foi, não só perdido, como, também, mal executado. Como já foi sendo dito, Schiller sentia essa necessidade, e o regresso aos clássicos, era também um regresso à arte como veículo educativo.

A recusa da arte era tão intensa no século de Schiller, que não lhe era dado o devido valor, nem em termos práticos, nem em termos teóricos. Facto este completamente distinto dos gregos. E é aos gregos que Schiller quer voltar, mas antes, logo na sua segunda carta escreve, criticando os ideais do seu tempo: “Tal voz não parece, porém, reverter em favor da arte; pelo menos daquela que se vão exclusivamente dirigir as minhas investigações. O curso dos acontecimentos deu ao génio do tempo uma orientação que ameaça afastá-lo cada vez mais da arte do ideal. Esta tem de abandonar a realidade e elevar-se com a ousadia conveniente acima da carência; porque a arte é filha da liberdade e tem de receber as suas directrizes a partir da necessidade dos espíritos, não da precaridade da matéria. A *utilidade* é o grande ídolo do tempo, a que todas as forças devem ser consagradas e que todos os talentos devem homenagear.”⁷⁴ E o regresso aos gregos acarreta um regresso não só à contemplação, mas também à execução, ao artifício.

Schiller vai a Platão buscar a importância da arte e da sua multiplicidade na educação. A arte vive uma duplicidade entre contemplação e execução que deve ser unida e essa união é defendida por cada um dos filósofos em questão. No currículo grego não só os jovens aprendiam sobre arte, como eram incentivados a praticá-la das mais variadas formas: música, poesia e dialéctica. Também Schiller o incentiva, não fosse ele próprio um artista, um dramaturgo e, também, através do impulso lúdico, do jogo. O jogo, reforçando o seu sentido etimológico, era essa dinâmica pedagógica, muito semelhante aos ideais e práticas da Grécia Antiga. Platão destaca, no Livro III da *República* a importância da arte, enquanto artifício, para a alma: “Ainda que existisse dentro da sua alma qualquer desejo de aprender, uma vez que não toma o gosto a ciência alguma, nem investigação, nem participa em qualquer discussão ou em qualquer

⁷⁴ SCHILLER, *Cartas*; pg.30.

outra exercitação da música, torna-se débil, surdo e cego, em vista de não ser despertado nem acalentado nem purificado no acervo das suas sensações. [...] Por conseguinte, aquele que melhor caldear a ginástica com a música e as aplicar à alma na melhor medida, - de um homem assim diríamos com toda a razão seria consumado músico e humorista, muito mais do que afina as cordas umas pelas outras.”⁷⁵ Com isto, Platão lembra-nos uma ideia já transcrita para este trabalho “educar a brincar”, o jogo, que Schiller muitos séculos mais tarde vai projectar.

Todas estas concepções schillerianas e platónicas sobre educação pela arte têm um fim: a moralidade. Para Platão a educação pela arte, ideia que Schiller retoma, é a educação através da arte e do belo, e é “de longe, a melhor educação”⁷⁶. E a educação através da arte vai andar a par com o belo e o bom, alimenta uma boa qualidade de discurso, é beleza e consequentemente bondade. Acabando, assim, por aumentar a moral do carácter. Schiller escreve sobre a arte: “[...] a excelência de uma obra de arte apenas pode residir numa maior aproximação desse ideal de pureza estética [...]”⁷⁷ E aqui reside a moral, no belo.

1.4.3 O belo em Platão como fundamental para a educação moral do Homem

Schiller traz uma herança grega muito vincada e além de o trazer na importância de um olhar como reflexão, na visão da educação, também chega ao próprio conceito de beleza. Ora, Schiller defende que a educação deve ser feita através da arte do belo, conceito que criaria a harmonia entre os dois impulsos opostos, um conceito de jogo e de moralidade. E toda esta herança vem de Platão e nos seus múltiplos diálogos sobre o belo. O belo é um tema incansável para Platão, e ao longo dos seus diálogos sobre o belo uma ideia vai persistindo: o belo é bem. Portanto, o belo em Platão está associado à questão da moralidade.

O belo está ligado à sabedoria, tal como em Schiller está ligado à harmonia e todas estas coisas giram umas à volta das outras. No seu *Fedro*, Platão fala sobre o belo, num discurso em que o destaque principal é a retórica (a arte de bem falar), o que não deixa de ser curioso. No *Fedro* o belo é a ideia que sobressai perante as restantes ideias

⁷⁵ PLATÃO, *República*, III, 411 d-412 a.

⁷⁶ PLATÃO, *República*, III, 401 d.

⁷⁷ Cartas; pg.79.

puras, ofuscando todas as coisas da nossa existência com o seu brilho, ou seja, está ligada à visão e à contemplação. O belo tem a ventura mais perceptível e cativante e a veneração de um objecto belo dará emanção à alma: “Quanto à beleza, como foi dito, brilhava na sua realidade entre aquelas visões; chegados aqui abaixo, temo-lo surpreendido, resplandecendo em sua mais luminosa clareza, através do mais clarividente dos nossos sentidos. A visão é, de facto, a mais aguda das sensações que nos chega através do corpo; mas não consegue ver o pensamento – e que extraordinários amores provocaria se uma imagem sua dessa natureza se nos oferecesse clara através do sentido da vista. E o mesmo se passa com tantos outros objectos dignos de ser amados. Todavia só a beleza obteve essa sorte, a ponto de ser a mais evidente e a mais digna de ser amada.”⁷⁸ Ainda no seu *Hípias Maior*, Platão diz que o belo é um prazer que se vê com os olhos. Também em Schiller o conceito de belo pressupunha contemplação e visão, era o conceito chave para a mudança um conceito iluminado, que traria a sua sociedade das trevas para a luz. Ambos reforçam a importância da visão para a educação estética e o quão indispensável ela é para o conceito de belo.

No Livro III da *República*, o belo é apresentado como o bom: o bom estilo, a boa forma, a boa harmonia: “Logo, a boa qualidade de discurso, da harmonia, da graça e do ritmo dependem da qualidade do carácter, não daquele a que, sendo debilidade de espírito, chamamos familiarmente ingenuidade, mas da inteligência que verdadeiramente modela o carácter na bondade e na beleza.”⁷⁹ Ou seja, a arte bela está intimamente ligada ao carácter e ao bom. Também no *Fedro* se destaca a mesma linha de pensamento, Platão fala de um bom discurso, quando fala da retórica destaca que a arte do bem falar deve ser uma arte de carácter, do belo, do bem e da honestidade, ou seja, da moralidade: “Pois quando um orador que desconhece o bem e o mal encontra uma cidade em igual situação e tenta persuadi-la, não já fazendo o elogio da «sombra de um asno», como se de um cavalo se tratasse, mas exaltando o mal como se fosse o bem; quando, depois de estudar as inclinações da multidão, a convencer a praticar o mal em vez do bem, depois disto que fruto julgas tu que a retórica possa colher das sementes que lançou? [...] A genuína arte de falar (...) não existe, sem uma união à verdade, nem jamais pode existir no futuro.”⁸⁰ Também no *Banquete*, a ideia de arte bela se casa com

⁷⁸ PLATÃO, *Fedro*, 250 d-c, Introdução, tradução e notas de José Ribeiro Ferreira, Edições 70, Lisboa, 2009.

⁷⁹ PLATÃO, *República*, III, 400 e.

⁸⁰ PLATÃO, *Fedro*; 260 c-e.

a ideia de moralidade: “Ao iniciar este discurso, afirmei que ele não era belo nem feio, mas que, praticado honestamente, era belo, desonestamente, feio”⁸¹

O belo é simultaneamente o bem. Platão responde, com o diálogo de Sócrates, no *Banquete*: “Mas responde-me ainda: não achas que o belo é simultaneamente bom? Penso que sim.”⁸² Para Schiller e para Platão a intencionalidade moral com que fazemos alguma acção pode transforma-la em algo belo, quando o fazemos com uma consciência moral honesta: “As acções, enquanto tais, não são, com efeito nem boas, nem más. Por exemplo: o que estamos fazendo neste momento, como seja, beber, cantar, falar, nada disto é em si mesmo belo, mas torna-se belo de acordo com a maneira como o fazemos. Se o fizermos segundo as regras do honesto e do justo torna-se belo; se o fizermos contrariamente à justiça, torna-se feio.”⁸³ Schiller também fala da importância da arte ser bela, para Schiller, a arte que deve ser usada para a educação deve ser a arte bela, portanto uma arte com forte componentes morais, com virtudes e ensinamentos honestos, bons, correctos e dignos de exaltação.

Se tivermos em conta que o filósofo fala do belo como o impulso lúdico que irá harmonizar dois impulsos distintos e atingir o nível de liberdade correcto, sem excessos, supomos aqui que esta harmonia, que como Schiller diz, que irá criar a moralidade, é o bom. Quer para Platão, quer para Schiller o belo quando presente na arte e nas acções, será o fio condutor necessário para a moralidade, ou seja, a educação estética é, igualmente, uma educação moral. Educação essa que fará com que cada indivíduo seja capaz de construir um colectivo honesto, um Estado moral.

1.5 O teatro como instituição moral pública: Schiller, Aristóteles e Platão

Em Schiller temos vindo a perceber a importância da arte do belo como método para alcançar uma educação moral do homem, essa educação terá consequências directas no Estado. Sabemos que Schiller foi influenciado pelos gregos e anteriormente já falámos das suas influências platónicas. Contudo, não foi apenas a Platão a quem Schiller foi buscar ideais educativos, o nosso filósofo também estava atento ao olhar de Aristóteles, principalmente o seu olhar sobre a tragédia.

⁸¹ PLATÃO, *O Banquete (O Simpósio ou Do Amor)*, 183 d, tradução revista, prefácio e notas de Pinharanda Gomes, Guimarães Editora, Viseu, 2003.

⁸² PLATÃO, *O Banquete (O Simpósio ou Do Amor)*, 201 c.

⁸³ PLATÃO, *O Banquete (O Simpósio ou Do Amor)*, 181 a.

Em 1784, Schiller escreveu o texto, *O teatro como instituição moral*, em que expôs as suas raízes aristotélicas. Para o alemão, o teatro era uma arte da moralidade: “concepção do teatro como escola de formação moral e cívica”⁸⁴. O alemão vai defender que o teatro irá moldar o homem e a sociedade, despertando, assim as evidências aristotélicas que, também, existem no seu pensamento. Além disso, é conveniente relembrar que Schiller era um dramaturgo, o fazedor de tragédias, logo a visão trágica de Aristóteles, da qual muito dependia o conceito de tragédia (e talvez ainda dependa) está muito presente neste autor. No entanto, um problema nos surge: Platão e Aristóteles têm concepções diferentes da tragédia e da mimese. A tragédia devia ou não ser uma imitação da realidade? O que Schiller pensa disso?

Friedrich Schiller parece fazer uma junção entre Platão e Aristóteles nas suas próprias concepções de arte e educação, sempre tendo em conta o fim moral deste casamento. E como tal, retira os conceitos educativos de Platão no que diz respeito ao belo, à contemplação e à importância da visão. Mas não fica apenas por aqui, vai também a Aristóteles, onde trabalha o conceito de catarse e mimese, reforçando a importância que a tragédia tinha para educar o público. As concepções educativas de Schiller vão juntar dois filósofos que, normalmente, tendemos a separar pela lacuna existente num idealista e num materialista. No entanto, para Schiller parece fazer todo o sentido aproveitar retalhos de um e de outro, para fazer uma manta com um padrão igual.

Para terminar o mergulho que demos na mente de Schiller, entramos no mundo do teatro, para perceber como, especificamente esta arte tão querida para o filósofo, pode também ela e de uma forma tão pertinente, ser utilizada para a moralidade do homem. Primeiramente será necessário compreender a questão da mimese, a postura de Aristóteles, Platão e de Schiller sobre o assunto. De seguida, entraremos no profundo mundo da tragédia aristotélica e vamos ver o quão importante é a catarse para Schiller. E vai ser a catarse o elemento essencial para a grande questão moral do teatro.

⁸⁴ SCHILLER, Friedrich, *O Teatro como Instituição Moral*, in *Literatura Alemã*; p. 153.

1.5.1 Distinções entre Aristóteles e Platão: a arte trágica e a poesia (imitação)

Platão e Aristóteles tinham posturas completamente distintas em relação à imitação, e à sua aplicação na poesia e na tragédia. Já Schiller é muito platônico no que a certos conceitos de educação, no entanto, recorre também aos ideais educativos de Aristóteles. O conceito de tragédia aristotélico que está intrinsecamente ligado ao conceito de imitação, já para Platão, esta ideia era inconcebível. Como irá Schiller juntar estes dois filósofos de modo a que faça sentido?

Platão recusa terminantemente a imitação (a mimese), até no que diz respeito à arte poética e trágica. O filósofo defende que a imitação é um enorme prejuízo para a inteligência, até de um ponto de vista pedagógico. Platão acha que as histórias trágicas e os poetas dizem muitos despropósitos em relação aos homens e aos conceitos de justiça e felicidade, que apresentam uma realidade muito dúbia e até, passando o pleonismo, muito pouco real. No que à poesia diz respeito, Platão achava que o Homem é que devia sempre falar em vez de imitar outras personagens: “Se, porém, o poeta não se ocultasse em ocasião alguma, toda a sua poesia e narrativa seria criada sem imitação”⁸⁵. Também no caso das tragédias o filósofo é absolutamente contra qualquer tipo de imitação, pois defende que elas poderão desencadear maldade, visto que a natureza humana não é capaz de imitar bem, pois não tem conhecimento suficiente para isso: “Parece-me, Adimanto, que a natureza humana está fragmentada em partes ainda mais pequenas, de modo que é incapaz de imitar bem muitas coisas ou de executar bem aquelas mesmas que as imitações são cópia [...] Logo, se faz o que não existe, e não pode fazer o que existe, mas simplesmente algo semelhante ao que existe, mas que não existe, e se alguém afirmasse que o produto do trabalho do marceneiro ou de qualquer outro artífice era uma realidade completa, correria ele o risco de faltar à verdade?”⁸⁶ Platão crê que a imitação só deve acontecer no que às virtudes diz respeito, de resto só trará desvantagens. Imitar virtudes é, para o filósofo a única coisa permissiva de fazer. Ainda assim, a imitação para Platão não é uma forma de educação vantajosa: “Ou não te apercebeste de que as imitações, se se perseverar nelas desde infância, se transformam em hábito e natureza para o corpo, a voz e a inteligência?”⁸⁷. Para Platão é inconcebível

⁸⁵ PLATÃO, *Republica*, III, 393 e-d.

⁸⁶ PLATÃO, *Republica*, III, 395 b e X, 597 a.

⁸⁷ PLATÃO, *Republica*, III, 395 d.

que a mimese seja usada para a educação pois ela está muito longe do que é a realidade: “[...] a arte de imitar, executa as suas obras longe da verdade [...]”⁸⁸

Já Aristóteles, na sua *Poética*, apresenta uma visão completamente distinta. O filósofo classifica a tragédia como sendo a imitação de uma acção elevada, completa e com uma determinada extensão: “A tragédia é a imitação de uma acção elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada por formas diferentes em cada uma das suas partes, que se serve da acção e não da narração e que, por meio da compaixão e do temor, provoca a purificação de tais paixões”⁸⁹. O filósofo diz mesmo que a arte imita a natureza e que nos casos específicos da poesia e da tragédia, o que é imitado é o agir, a acção de determinada personagem. Para Aristóteles a imitação faz parte do processo pedagógico, o homem adquire conhecimentos através da imitação: “Uma é que imitar é natural nos homens desde a infância e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos; outra é que todos sentem prazer nas imitações [...] A razão disto é também que aprender não é só agradável para os filósofos mas é igualmente para os outros homens, embora estes participem dessa aprendizagem em menor escala. É que eles, quando vêem as imagens, gostam dessa imitação, pois acontece que, vendo, aprendem e deduzem o que representa cada uma, por exemplo, “este é aquele assim e assim”. Quando, por acaso, não se viu anteriormente o objecto representado, não é a imitação que causa prazer, mas sim a execução, a cor ou qualquer outro motivo do género.”⁹⁰. A tragédia, aos olhos de Aristóteles, será um processo pedagógico para toda uma comunidade, para toda a sua assistência, através do processo da catarse, que falaremos de seguida. Portanto, a arte mimética, tem para Aristóteles, ao contrário de Platão, um esplendor pedagógico, pois a imitação das acções humanas irá produzir frutos de mudança e purificação que irão educar os homens a nível moral.

Já Schiller, tendo uma visão platónica no que sobre a pedagogia diz respeito, casa-a com a visão aristotélica, usando também a arte trágica mimética como parte do processo educativo e fulcral para a educação moral de uma comunidade. Também para Schiller a arte trágica era uma imitação de uma acção completa, uma arte de compaixão, o objectivo da tragédia era: “comoção; a sua forma; imitação de uma acção conducente

⁸⁸ PLATÃO, *Republica*, X, 603 a.

⁸⁹ ARISTÓTELES, *Poética*, 1449 b 25, tradução e notas de Ana Maria Valente, prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2007.

⁹⁰ ARISTÓTELES, *Poética*; 1448 b 5-15.

ao sofrimento.”⁹¹ As tragédias eram, também para este filósofo, um material de análise e pedagogia das acções humanas, que pela exposição dos vícios e seu castigo iria produzir frutos morais: “[...] o elemento simplesmente humano no âmbito das relações humanas, será sempre o seu material mais fértil, uma vez só aqui ela pode estar segura do seu carácter universal da impressão que produz, sem ter de renunciar à intensidade desta.”⁹² E Schiller reforça no seu texto, *O teatro como instituição moral*: “Milhares de vícios que aquela deixa impunes, ele castiga-os; milhares de virtudes que aquela não fala são recomendadas pelo teatro”⁹³. Através do teatro os espectadores vão contemplar, vão aprender a olhar para o sítio certo; o castigo das virtudes vai direccionar o seu olhar. A imitação levará à luz e a um maior cuidado moral após o contacto com esta arte. O belo é uma das virtudes no teatro, tal como a luz; Schiller, tal como Aristóteles, defende esta ideia de que o castigo existe. Além do mais, como já foi referido em relação ao belo, Schiller acredita que o belo da arte é a imitação do belo natural (matéria) ou representação (forma) da natureza e que a associação de ambos produziria um grande artista. Schiller junta assim, duas visões opostas e torna-as mais semelhantes do que poderíamos pensar que seria possível, talvez do que poderíamos sequer imaginar. E o culminar será, como veremos de seguida, a sua visão de catarse.

1.5.2 A visão trágica de Schiller: a catarse schilleriana

A educação na arte trágica vai ser feita pela catarse. É Aristóteles que na sua análise ao conceito de tragédia nos vai apresentar diante desta questão; a catarse é que acaba por ser o véu moralizante das tragédias, o seu processo educativo. E Schiller, por acreditar no carácter mimético desta arte e na importância do belo e da moral, vai também dirigir o seu olhar para este conceito aristotélico, fulcral na visão de tragédia.

Aristóteles dedica muito da sua atenção ao estudo da tragédia e como já foi dito, a tragédia era a representação de uma acção nobre, ou seja, das personagens em acção e não das personagens em si. E esta definição é crucial para o seu fundamento moral. A tragédia imita a vida: “Mas o mais importante de todos é a estruturação dos acontecimentos. É que a tragédia não é a imitação dos homens, mas das acções e da vida [tanto a felicidade como a infelicidade estão na acção, e a sua finalidade é uma acção e não uma qualidade: os homens são classificados pelo seu carácter, mas é pelas suas

⁹¹ SCHILLER, *Sobre o motivo do prazer com assuntos trágicos*, in *Textos Sobre o Belo e o Sublime*; pg.56.

⁹² SCHILLER, *Sobre o motivo do prazer com assuntos trágicos*,; pg. 51.

⁹³ SCHILLER, *O Teatro como Instituição Moral*; pg 155.

acções que são infelizes ou o contrário] [...] A tragédia é a imitação de uma acção e, através desta, principalmente dos homens que actua⁹⁴. As tragédias eram acontecimentos sociais para a antiguidade grega; durante cinco dias eram apresentadas nas festas Dionisiacas⁹⁵ e todo o povo assistia, portanto, todo o povo estava a ser instruído pelo teatro. As personagens da tragédia representam sempre alguém de carácter nobre e elevado, um herói que acabará por ver a sua sorte ser mudada por algum erro. O véu moralizante reside precisamente aí: na queda dos ilustres que praticam crimes horrendos, na sequência de erros trágicos e que acabam por cair em grande sofrimento e humilhação. Esta queda é definitiva e irremediável, mas é aí que reside a catarse: o público purifica-se com a penitência dos pecados. A visão é direccionada para o erro, e para o castigo do erro que cai em tragédia. Esta performance do sofrimento humano, é que vai acabar por purificar e limpar o público. Para que tudo isto aconteça é preciso que a personagem reconheça o erro, e é esse o momento em que irá promover terror e piedade ao espectador e dar-se-á a catarse: “Mas o reconhecimento mais próprio do enredo e da acção é aquele de que falámos. Esta forma de reconhecimento acompanhado de peripécia suscita ou compaixão ou o temor (e a tragédia é, por definição, a imitação de acções do género), pois que desse reconhecimento e dessa peripécia depende o ser-se infeliz ou feliz”⁹⁶. É o final infeliz que suscita a catarse e de onde se retira a moral. E este terror e piedade é que vão esculpir a personalidade. Sendo que o teatro era assistido por muitos, a sua instrução era a nível geral e iria afectar o Estado inteiro. A catarse era vivida por muitos, vários seriam renovados e purificados ao assistir à representação do infortúnio e sofrimento dos seus heróis.

Schiller aproxima-se bastante de Aristóteles na sua posição em relação à importância social da tragédia. Para o filósofo, o teatro era uma instituição pública fundamental para a felicidade dos cidadãos, portanto uma educação pela arte com finalidade moral: “A suprema exigência que o filósofo e o legislador poderão fazer a uma instituição pública é que ela contribua para o desenvolvimento da felicidade dos

⁹⁴ ARISTÓTELES, *Poética*; 1450 a 15-20 e 1450 b 35-5.

⁹⁵ As festas Dionisiacas realizavam-se todos os anos e cada autor apresentava três tragédias e uma comédia, as tragédias eram quase sempre trilogias, apesar de algumas vezes serem peças separadas. Baseavam-se na vida dos deuses e em mitos gregos. Foram apresentadas várias peças de grandes tragediógrafos: Orestes, Eurípides, Sófocles, mas apenas algumas das suas peças chegaram até nós, e no que diz respeito a trilogias, completa só foi possível encontrar As Euménides, de Orestes.

⁹⁶ ARISTÓTELES, *Poética*; 1452 35-5.

cidadãos”⁹⁷. Segundo Schiller, o palco molda o cidadão, ou seja, a instituição pública e aperfeiçoa a essência humana, acabando, portanto, por educar o cidadão a nível moral: “[...] o palco tem servido para a formação dos homens e dos povos, prova decisivamente o seu lugar entre as primeiras instituições do Estado”⁹⁸. Schiller acreditava na importância da catarse como elemento moral do teatro, a purificação era necessária para a formação das emoções do homem e do seu comportamento: “o teatro [...] combina a formação do entendimento e da emoção com o mais nobre divertimento.”⁹⁹. Este castigo dos vícios e as virtudes recomendadas pelo teatro, a partir da imitação, são para Schiller, fulcrais para este tipo de educação. Neste caso, Schiller coloca-se ao lado de Aristóteles, concordando em absoluto com o filósofo grego: “Tal como a representação concreta tem um efeito mais forte do que a letra morta e a narrativa fria, assim também o teatro tem um efeito mais profundo e duradouro do que a moral e as leis”¹⁰⁰. Schiller acredita que esta arte é importantíssima para uma formação contínua da sociedade, uma escola de saber, que representa o belo através da exposição dos pecados: “O teatro é, mais do que qualquer outra instituição do Estado, uma escola de saber prático, um guia através da vida burguesa, uma chave infalível para os mais recônditos caminhos da alma humana.”¹⁰¹.

Schiller destaca o teatro das outras artes, primeiramente por ser a sua arte, a arte que da qual o próprio é artífice, de seguida e como o filósofo tem vindo a expressar, pelo seu impacto directo em vários indivíduos e no Estado, pois é uma arte comunitária. Curiosamente, Schiller fala da arte bela como a arte da luz e aplica esse ideal à tragédia, remetendo assim a uma visão platónica da educação como luz, que apesar das influências aristotélicas que se sentem na questão do teatro, nunca fica esquecida: “O teatro é o canal comunitário para o qual corre a luz da verdade, vinda das melhores cabeças do povo, para, a partir daí, se espalhar com luz menos brilhante para toda a comunidade.”¹⁰². Os ideais educativos de Schiller estão vincadamente presentes na sua visão em relação às especificidades do teatro. Esta arte, tal como as outras, será usada para harmonizar impulsos opostos, as emoções e a razão do homem. O que lhe dá mais destaque em relação às outras é realmente o seu factor comunitário: “A nossa natureza,

⁹⁷ SCHILLER *O Teatro como Instituição Moral*; pg 153.

⁹⁸ SCHILLER *O Teatro como Instituição Moral*; pg 154.

⁹⁹ SCHILLER *O Teatro como Instituição Moral*; pg 154.

¹⁰⁰ SCHILLER *O Teatro como Instituição Moral*; pg 155.

¹⁰¹ SCHILLER *O Teatro como Instituição Moral*; pg 156.

¹⁰² SCHILLER *O Teatro como Instituição Moral*; pg 157.

igualmente incapaz de permanecer mais tempo na condição de animal e de dar continuidade aos mais subtis trabalhos da razão, reclamava uma condição intermediária que conciliasse esses dois extremos opostos, resolvesse essa dura tensão em suave harmonia e facilitasse a passagem alternante de um estado para o outro. Ora, isto só pode ser conseguido pelo sentido estético, ou pela capacidade de sentir o belo. [...] Por esta razão, escolheu, entre todas, o teatro, que abre um espaço infinito ao espírito sedento de actividade, fornece alimento a todas as forças da alma, sem forçar demasiado nenhuma delas, e combina a formação do entendimento e da emoção no mais nobre divertimento”¹⁰³. E diz ainda Schiller, no mesmo texto sobre o impacto do teatro a nível social: “[...] a partir do palco, dar resposta às opiniões da nação sobre o governo e os governantes. [...] porque concentra em si todas as camadas e classes e é a via mais aberta para a razão e para o coração”¹⁰⁴.

Na sua visão particular em relação ao teatro, Schiller consolida os seus ideais educativos, conciliando-os com duas visões opostas no que à educação diz respeito: platónicos e aristotélicos. Sem esquecer que este impacto comunitário era o que a época de Schiller precisava, educar o Estado, criando, através da tragédia, através da catarse um Estado moral. Esse Estado moral era um Estado de harmonia da razão e das impulsos, em que o impulso lúdico e o belo imperavam, tentando alcançar o Ser Humano Absoluto.

1.6 O Ser Humano Absoluto

Em todas as suas cartas e como resposta à sua sociedade ferida, Friedrich Schiller traça um plano educativo através da arte (do belo) em que busca algo que parece inalcançável: o Ser Humano Absoluto. E após todos estes diálogos e análises feitos no capítulo primeiro desta tese, a que conclusão podemos chegar? Quem é, afinal, esse ser humano absoluto?

O Iluminismo surgiu como a salvação, a razão iria tirar o ser humano das trevas e da maldade a que estava sujeito. A sociedade europeia buscava liberdade, justiça e igualdade para todas as classes, pelas ruas e pelos escritos proclamava-se a importância

¹⁰³ SCHILLER *O Teatro como Instituição Moral*; pg 154.

¹⁰⁴ SCHILLER *O Teatro como Instituição Moral*; pg 158.

do uso da razão, muitos aderiam à causa. O que poderia falhar quando a razão era a bandeira usada para a mudança? Contudo, a realidade provou-se muito mais negra do que a teoria, a razão perdeu-se no meio de várias revoluções violentas e até sangrentas. E alguns dos que antes proclamavam esta bandeira, estavam agora a sentir o peso da desilusão. Friedrich Schiller viu-se no meio desta situação, um movimento que antes tinha apoiado, havida agora desiludido o filósofo. Ora, se o movimento tinha falhado, Schiller sabia que ainda era preciso traçar um plano para atingir o tal Ser Humano Absoluto, capaz de fazer uso das suas faculdades e de exercê-las perante o Estado. Numa série de cartas escreve a estratégia para a criação deste ser humano absoluto: a educação estética. Schiller pretendia que as bases educativas do ser humano se tornassem na mudança necessária. A educação era a bandeira de Schiller, mas essencialmente, uma educação através da arte do belo, que aos seus olhos era uma arte da moralidade. E a moral, era tudo o que faltava nesta sociedade que se dizia baseada na razão.

E Schiller através de 27 cartas e ainda em outros textos trava a sua batalha pela pedagogia do belo, a pedagogia da arte, acreditando que ela trará moral aos homens. E o que Schiller defendia colocava-se acima do que o Iluminismo tinha defendido, em vez de ser apenas adepto da razão e sabendo que esse movimento tinha falhado, Schiller coloca-se ao lado da harmonia. O filósofo renovava conceitos que já tinham sido abordados pelo seu contemporâneo, Immanuel Kant. E ainda mergulhava pelos clássicos gregos para expor os seus ideais; dois impulsos opostos, o sensível e o formal, podem ser harmonizados através do impulso lúdico e do belo. E é nesta harmonia que seria desenvolvida a moral, pois o homem não só era capaz de fazer um bom uso das suas faculdades, como vivia em harmonia com os seus dois impulsos divergentes. Essa harmonia será então a base da moralidade; um homem capaz de arranjar um equilíbrio entre a sua razão e emoção é um homem sábio e com moral, que não tende a cair para nenhum dos lados, não se prejudicando nem a si, e nem aos que o rodeiam. Portanto, este homem moral que Schiller quer atingir será um homem livre, pois conhece os limites da liberdade e não cai em excessos. Este homem é atingido pela contemplação, pois é através dela que reflecte sobre a arte que observa e direcciona o seu olhar, educando-se através do belo. Este direccionar do olhar provém de Platão e da sua alegoria da caverna, em que o filósofo grego defende que os homens educados são aqueles que têm o olhar direccionado para a luz. Também de Platão Schiller traz o ideal

de que o belo pode ser simultaneamente bem e no seu caso esta premissa também se aplica. No entanto, quando o assunto se torna específico, e no que à tragédia diz respeito, Schiller, como dramaturgo, junta-se a Aristóteles e deste traz as referências que a imitação era um método educativo. E esta imitação que promoveria a catarse aos espectadores do teatro, seria essencial para a tal harmonia dos impulsos, e para atingir este ser humano absoluto e moral.

Muitos dos ideais schillerianos provêm de pensadores da Grécia Antiga, o que é justificável pelo fracasso do Iluminismo, pois muitos pensadores se voltaram para o passado para tentar encontrar as soluções. E na realidade, foi o que Schiller fez. A resposta para os males da sociedade estava no passado, até porque dos gregos vinha também o brilho da luz, muito associada à arte bela e à moral. E nesse tipo de educação é que Schiller queria que estivesse a solução. Ao olharmos com esta profundidade para Schiller nada mais nos resta do que saudar o pensamento do filósofo com alegria, pois esta harmonia que pretende encontrar no belo levar-nos-á ao bem. E se na sua sociedade havia males, eles deviam ser curados com o bem. E esse bem tinha como fim encontrar um Ser Humano Absoluto, que fizesse um uso equilibrado da emoção, da razão, da sua liberdade e da moral, aprendendo a fazê-lo através da estética. E mais importante ainda, esse homem absoluto teria um impacto no Estado e, dessa forma, travaria então as batalhas sociais necessárias, sem violência e com sabedoria.

E agora? Será que no nosso tempo faz sentido estar a voltar a Schiller? E aos clássicos gregos? Os nossos tempos não são os tempos de Schiller, os conceitos artísticos que agora se vivem já passaram por muitas reviravoltas e distanciaram-se muito de qualquer agregação que pudessem ter da moralidade. Ainda assim, haverá necessidade de voltar a Schiller? E seria essa uma mais-valia a nível educativo? Voltar a Schiller, em pleno século XXI, é voltar ao belo, à educação pela arte, à harmonia de impulsos, à moral. Schiller não os aplicou na prática, no entanto, hoje, já há quem o faça. O capítulo segundo desta tese pretende chegar ao agora, às formas de aplicar Schiller no hoje e às pequenas diferenças que alguns já tentam fazer. Pode parecer idealista, mas ainda no nosso tempo, os valores que Schiller apresentou podem ser a solução para o mal-estar social, uma solução educativa.

2. Schiller na actualidade: como aplicar os ideais schillerianos através da arte contemporânea

2.1. A revolução do feio: as mudanças dos conceitos estéticos da arte contemporânea

O segundo capítulo desta tese pretende, após ter mergulhado no pensamento de Schiller e na sua Educação Estética, provar que os ideais deste filósofo ainda podem ser aplicados na actualidade. No entanto, muitos conceitos se perderam pelo caminho e passaram a ser vistos com outros olhos. A própria arte teve uma grande ruptura e acabou por perder alguns dos alicerces sobre os quais Schiller mais se assentava; beleza e moralidade. Será que mesmo com estas mudanças ainda é possível criar uma educação pela arte baseada em Schiller? Como é que o filósofo se sentiria perante todas estas mudanças? É o caminho destas respostas que pretendemos percorrer. E o começo faz-se aqui, na revolução do feio; afinal o que aconteceu à arte?

A forma de fazer arte começou a dar indícios de mudança já em meados do século XIX, mas o que principalmente se tornou visível foi a introdução do conceito de feio. Mas afinal, ele tinha ou não cá estado durante todos estes séculos de arte? A verdade é que o feio não era um conceito novo, era apenas um conceito que passou a ser valorizado e aceite. O conceito de feio na arte não era desconhecido na Antiguidade Clássica, nem o foi durante os séculos que se seguiram, no entanto vivia na sombra. O feio era o negativo do belo, estava associado ao mal (num sentido moral), não havia um lugar para o feio, ele só existia por o belo existir¹⁰⁵. No entanto, havia um certo fascínio em volta deste conceito. É esse fascínio que acabará por dar um lugar ao feio nos conceitos artísticos. Apesar do desagrado que sempre provocou, de viver na sombra e de estar associado ao mal, no século XIX e XX, muitos foram os artistas que optaram por se entregar a esse fascínio e contrariar todos os valores antigos, dedicando-se assim a algo que sempre viveu na sombra. Aquilo que era caótico, violento, cru, desfigurado,

¹⁰⁵ “Como se vê, e apesar de toda a importância que se lhe reconhece, nesta «metafísica do belo», ao feio só resta um lugar subordinado, pois só por relação ao belo ele se deixa pensar. Se não existisse belo, também não existia o feio, o qual só existe como negação daquele. O belo é assim a condição positiva da existência do feio e este só pode ser medido pelo belo. Todavia, o feio não é uma mera ausência (Abwesenheit) do belo, mas sum uma sua negação, uma negação positiva.” SANTOS, Leonel Ribeiro dos, “Karl Rosenkranz e a confirmação do Feio como categoria estética”, in *O Feio para além do belo – Actas do Seminário Internacional de Estética e Teoria da Arte*, coordenação Adriana Veríssimo Serrão, Ana Nolasco, Ana Rita Ferreira, Carlos João Correia, Cristina Azevedo Tavares, Maria João Lello Ortigão, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012; pg. 102 e 103.

disforme, defeituoso, vulgar, desagradável, inadequado e até cómico ganha um novo destaque; aquilo que era feio sai da sombra e passa a ser louvado e representado pela arte¹⁰⁶.

Antes de se explorar as mudanças de conceitos artísticos do século XIX, em jeito de parágrafo parêntesis, convém mencionar o interesse desmedido do Romantismo, movimento artístico do século XVII/XVIII, pelo sublime. Sabemos que para Schiller, tal como já vimos, o sublime era um conceito com importantes e entusiasmantes factores educativos e a arte do seu tempo debruçou-se muito pelo estudo do sublime. Lembremos nomes como William Turner (figura 1) e Caspar David Friedrich (fig. 2) que dedicaram muitos dos seus quadros à representação do sublime natural, de uma natureza violenta, cheia de força e grandiosidade, mas uma natureza fascinante. E lembremos também o poeta português Antero de Quental¹⁰⁷ que em tantos poemas mostra a sua impotência perante o grandioso poder da natureza. O interesse pelo sublime pode ter sido o mote para despertar o interesse pelo conceito de feio, que acabava não só por viver à sombra do belo, mas também por viver desprezado pelo impacto fascinante e belo que o sublime detinha.

O mote parecia estar dado e no meio de uma grande diversidade artística no século XIX, em que muitos quadros ligados à natureza de uma forma mais idílica e bela circulavam pelos mercados e salões artísticos, surge um pequeno movimento de grande impacto e polémica: o realismo. O realismo era um movimento cru que pretendia retratar a realidade tal como ela era. Perdia-se assim, o idealismo à qual a arte nos tinha habituado, principalmente no que diz respeito aos corpos humanos, a harmonia e os mundos idílicos e fantasiosos que a arte tinha criado. E ganhava-se agora um espaço para a realidade, a dureza da sociedade, a desarmonia e desproporção dos traços humanos¹⁰⁸. Inevitavelmente falar de Realismo leva-nos a falar de um dos seus artistas

¹⁰⁶ A leitura que será feita da arte contemporânea e da classificação dos conceitos de feio, parte de Schiller, tentaremos encarar a arte contemporânea da forma como o filósofo a encararia. Portanto, toda a leitura que será feita da arte contemporânea, será ajustada ao pensamento do filósofo.

¹⁰⁷ Anexo 1.

¹⁰⁸ É importante salientar neste ponto que alguns filósofos da estética discordam com a questão da perfeição. Para uns, com os quais estou de acordo, o belo não é perfeição e o feio não é imperfeição. Até porque ao longo da história de arte, o belo esteve muito presente em quadros que não demonstravam perfeição biológica ou social, no entanto representavam harmonia e luz: “Rosenkranz recusa a identificação do belo como a perfeição, tal como fora estabelecida por Baumgarten na sua *Aesthetica*, afirmando que «a perfeição é um conceito não directamente conexo com o de beleza». E se

mais polémicos: Gustave Courbet¹⁰⁹. Este artista, odiado por uns e adorado por outros, era o centro da polémica por causa das obras que produzia. Podemos mencionar duas obras míticas de Courbet que indubitavelmente identificam o movimento em que este artista se insere, sendo também um exemplo indiscutível de feio no realismo, pela sua crueza: *Auto-retrato* (fig.3) e *A Origem do Mundo* (fig.4). Todavia, no século XIX a balança ainda oscilava muito e a grande tendência continuava a ser o foco no belo, o feio começava de facto a brilhar, mas ainda dividia opiniões de uma forma muito vincada e polémica. O burburinho e o olhar interessado para esta mudança já andava pelas ruas, mas muitos fechavam as portas com força, rejeitando uma mudança que, no século seguinte, se tornaria inevitável.

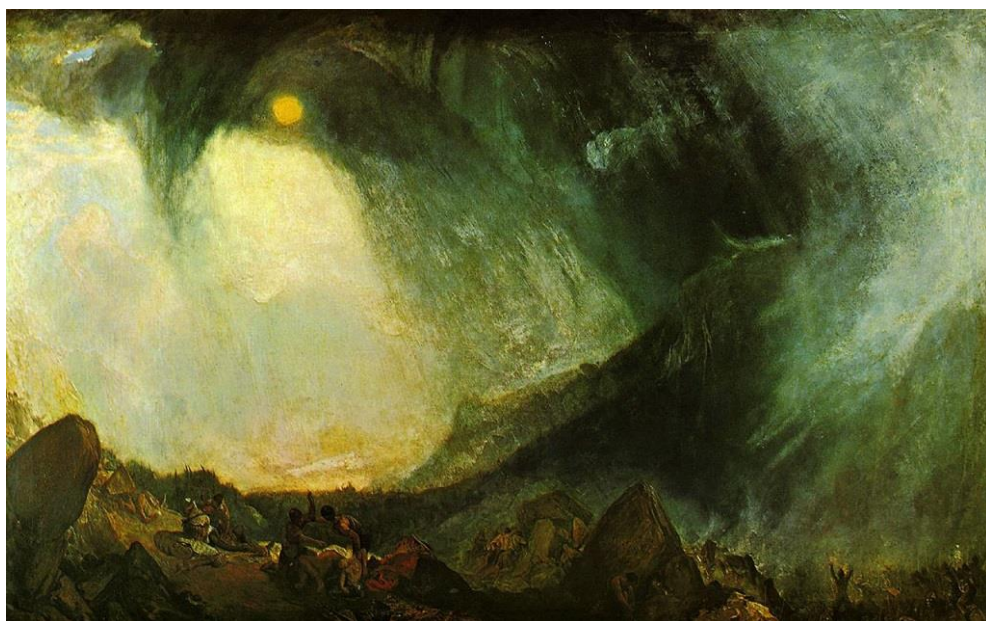
A explosão do feio dá-se então nos movimentos artísticos dos finais do século XIX e princípios do século XX. São inúmeros os movimentos artísticos que vieram impor o feio como conceito estético, revolucionando a forma de ver e fazer arte no mundo ocidental. O slogan era esse: “quebrar a tradição”. Em comum no leque de movimentos irreverentes e revolucionários do século XX, nota-se a quebra com a tradição, a procura pelo abstraccionismo (e para alguns uma completa rejeição do figurativo), emoções fortes e cruas, em alguns casos alguma violência (visual e ideal), interesse na psicanálise, ausência de pudores sexuais e em alguns casos perda completa dos valores morais.

Dos primórdios do século XX, destaco, sinteticamente, o futurismo e o cubismo¹¹⁰. O futurismo ficou principalmente conhecido pelo seu louvor à indústria na literatura e à cor e simbolismos na arte plástica. O louvor às máquinas era novo, aos olhos do passado era o feio; aos olhos dos futuristas, muito revolucionário. Além do

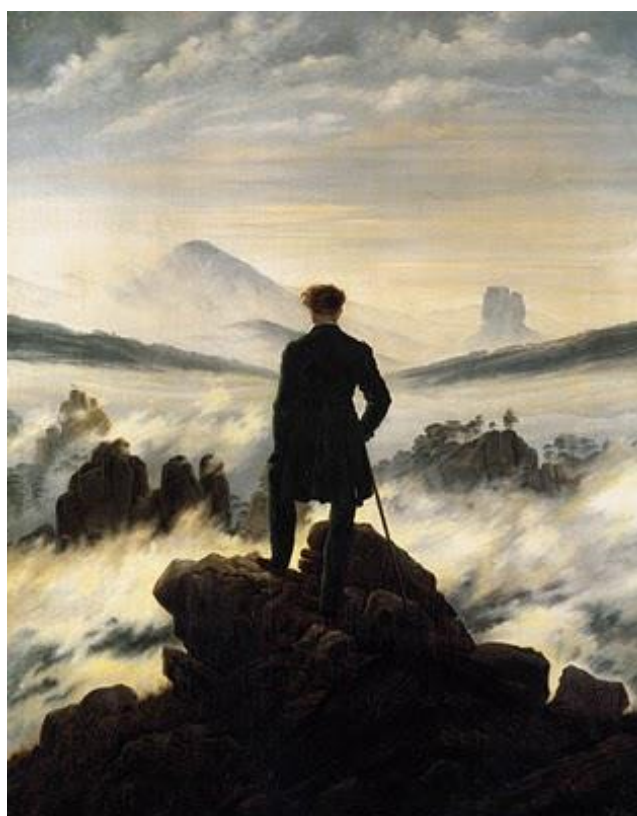
a perfeição não diz a beleza, também a imperfeição não serve para caracterizar o feio.” SANTOS, Leonel Ribeiro dos, in “Karl Rosenkranz e a confirmação do Feio como categoria”, pg. 102.

¹⁰⁹ “Ele próprio era muito claro a respeito dos seus propósitos artísticos: era um realista. O que isso então significava e o que hoje significa é um problema complexo. O sentido dessa palavra é tão diverso como o número de pessoas que a utilizam, embora aponte para uma questão fulcral da arte do século XIX. Se acaso houve uma tendência dominante na arte do século passado, ela traduziu-se no desejo de fazer com que a pintura fosse uma representação fiel ao mundo natural. Quando lhe pediram para pintar uns anjos, Courbet respondeu que não podia «Mostre-me um anjo e pintá-lo-ei» in *O Grande Livro da Arte – Tesouros Artísticos do Mundo*, coordenação geral de Geoffrey Hindley, Editorial Verbo, Lisboa, 1982; pg. 229

¹¹⁰ Não entraremos por críticas técnicas e morais de nenhum dos movimentos mencionados, neste caso estamos só a fazer uma leitura do conceito de feio na arte contemporânea e do quanto transformou a arte. Destacando as coisas novas que a arte contemporânea corajosamente quis mostrar ao seu público. Não tenho qualquer pretensão de avaliar artistas, movimentos ou sequer questionar o conceito de arte. Farei apenas, no decorrer deste capítulo, principalmente na parte que segue este primeiro ponto, uma avaliação do uso da arte contemporânea na educação.



**Figura 1 – *Tempestade de Neve: Aníbal e o Seu Exército*
Atravessando os Alpes, William Turner, 1812**



**Figura 2 – *O Viajante sobre Mar de Névoa*,
Caspar David Friedrich, 1818**



Figura 3 – *Auto-Retrato*, Gustave Courbet, 1844-1845



Figura 4 – *A Origem do Mundo*, Gustave Courbet, 1866



Figura 5 – *Guernica*, Pablo Picasso, 1937

louvor às máquinas o futurismo trazia uma grande polémica consigo, alguns artistas estavam ligados ao fascismo e eram não só apoiantes da violência, mas também da I Grande Guerra Mundial. O futurismo não marcou só as artes plásticas e a literatura, deu também destaque a uma arte que estava fresquinha, a sétima arte, o cinema. O cinema futurista foi também marcante para este movimento e evidenciava muitas das suas características: o louvor da máquina e o abstracto. Um exemplo disso é o filme, *Le Ballet Mécanique* (1924), de Fernand Léger. Do cubismo destacamos o emblemático Pablo Picasso (fig. 5), que ainda hoje divide opiniões com as suas obras que não pretendiam representar uma realidade exacta, onde o abstracto se misturava com o figurativo e com o geométrico.

Os movimentos vão crescendo e também vai crescendo o seu sentido revolucionário. E revolução artística parece rimar com Marcel Duchamp. O mundo da arte nunca mais foi o mesmo e nunca mais voltou a olhar para si mesmo como alguma vez o havia feito antes do Dadaísmo. Os dadaístas acreditavam que a beleza da obra de arte era uma temática do passado e que estava morta, faziam arte pela não arte. Queriam quebrar com todos os estatutos, queriam chocar, queriam inovar e muitas vezes faziam-no de forma violenta. Não tinham medo e expunham o feio à frente de todos. É no dadaísmo que surge o *ready-made*, em que os artistas iam aos contentores de lixo (ou às suas próprias casas) buscar objectos e transformavam-nos (nem que fosse virando-os ao contrário ou simplesmente assinando-os) em obras de arte. Questionavam a arte e queriam que os outros a questionassem também¹¹¹. Uma das mais conhecidas obras do dadaísmo é, sem dúvida o urinol, que Duchamp transformou (fig.6). Também do começo do século e ligado ao dadaísmo a performance começa a ganhar espaço, graças ao *Cabaret Voltaire*, criado em Zurique no ano de 1916, por Hugo Ball e sua mulher, em que os artistas tinham um espaço de livre experimentação. Com o dadaísmo crescem conceitos artísticos como instalação e performance.

¹¹¹ “A preocupação fundamental de Dada era a de fazer uma limpeza na arte, fazendo-a reviver, se necessário por cauterização. «A arte está a adormecer. A arte precisa duma operação. A arte é pretensão, uma histeria nascida no estúdio. A intervenção cirúrgica prescrita consistia não apenas nas exhibições absurdas e chocantes dos próprios artistas em público, mas ainda do recurso ao acaso como estímulo da criação artística.” in *O Grande Livro da Arte – Tesouros Artísticos do Mundo*; pg. 290.



Figura 6 – A *Fonte*, Marcel Duchamp, 1917



Figura 7 – *Canibalismo de Outono*, Salvador Dalí, 1936

Ainda no começo do século, na década de 20, há um movimento de grande destaque principalmente pela sua ousadia muito proveniente da política de esquerda à qual estava ligado, e a sua dedicação à psicanálise. O surrealismo (fig.7) é o movimento artístico mais ligado ao bizarro/absurdo e que melhor expressa o interesse da arte contemporânea pela psicanálise, tocando num ponto muito delicado do feio: os horrores que nos vão na mente sejam eles trágicos, revolucionários, crus ou estando ligados a símbolos sexuais do inconsciente. O que nos vai no inconsciente? É isso que o surrealismo pretende mostrar¹¹². Além disso, em termos visuais como retrata os sonhos, a mente e o inconsciente, o surrealismo mistura muitas imagens, aparentemente, desconexas, sem sentido entre si e sem qualquer cuidado harmonioso.

As inovações continuam a surgir, muito baseadas naquilo que se fez no início do século. Nas décadas de 60 e 70 surgem cada vez mais performances e instalações, mas também damos de caras com uma contradição; por um lado, temos a *Pop Art* (fig.8), ligada ao universo da cultura pop americana, colorida, artificial, irreverente, por outro temos a *Land Art* (fig. 9), que pretende voltar à Natureza e ainda o Minimalismo (fig.10), que assentava no minimal, na cor e na figura geométrica. A *Pop Art* foca-se nas massas, preocupa-se em fazer uma arte que agrada, no entanto, que estava longe dos conceitos de belo dos séculos passados pela sua desarmonia e incorrecção assumida. Já a *Land Art* pretende regressar à natureza, mas em grande escala, o que podia ser idílico neste aparente regresso ao belo natural, nem sempre funciona da melhor forma. Algumas vezes este idealismo tornou-se catastrófico quando algumas destas obras acabaram por alterar a natureza, danificando e manipulando-a. E as mudanças continuam, pois com as revoluções sociais e sexuais destas décadas, a arte livre começa a exceder-se e começamos a deparar-nos com, principalmente já nas proximidades com o século decorrente, corpos mutilados, sexualidade exposta sem pudor e violência para com o corpo humano. Na *Video Art* (fig.11), algumas destas questões mais polémicas são muito frequentes. Os artistas filmam determinadas situações da vida, e algumas vezes optam pela temática da mutilação e da morte.

¹¹² “O que nos interessa é justamente pôr à prova aquilo que no desejo permanece oculto, indeterminado, recalcado ou esquecido, mas que se manifesta no indivíduo sob a forma de sentimentos estéticos que tanto podem realizar-se na vida como através da criação artística.”, FRANÇA, Carlos, “Para uma estética disjuntiva. O belo, o sublime e a inquietante estranheza”, in *Estéticas e Artes. Controvérsias para o século XXI* – Colóquio Internacional, organização Isabel Matos Dias, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2003; pg.43.



Figura 8 – *Liz*, Andy Warhol, 1963



Figura 9 – *Spiral Jetty*, Robert Smithson, 1970

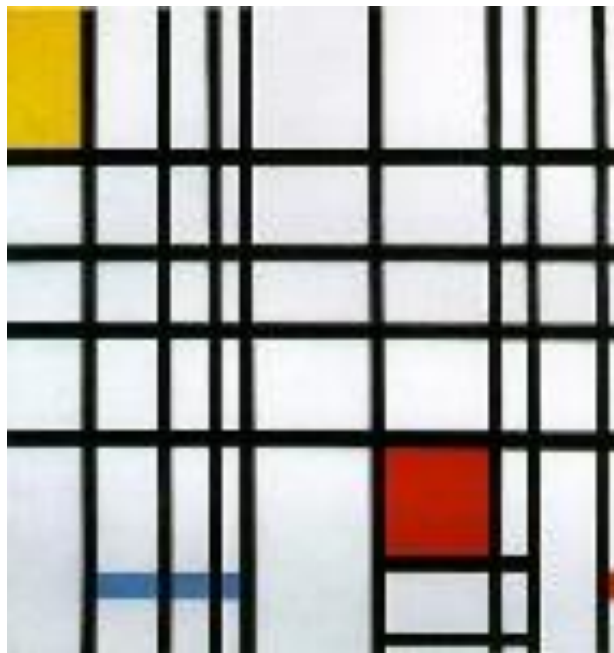


Figura 10 – *Composição com amarelo, azul e vermelho*, Piet Mondrian, 1942

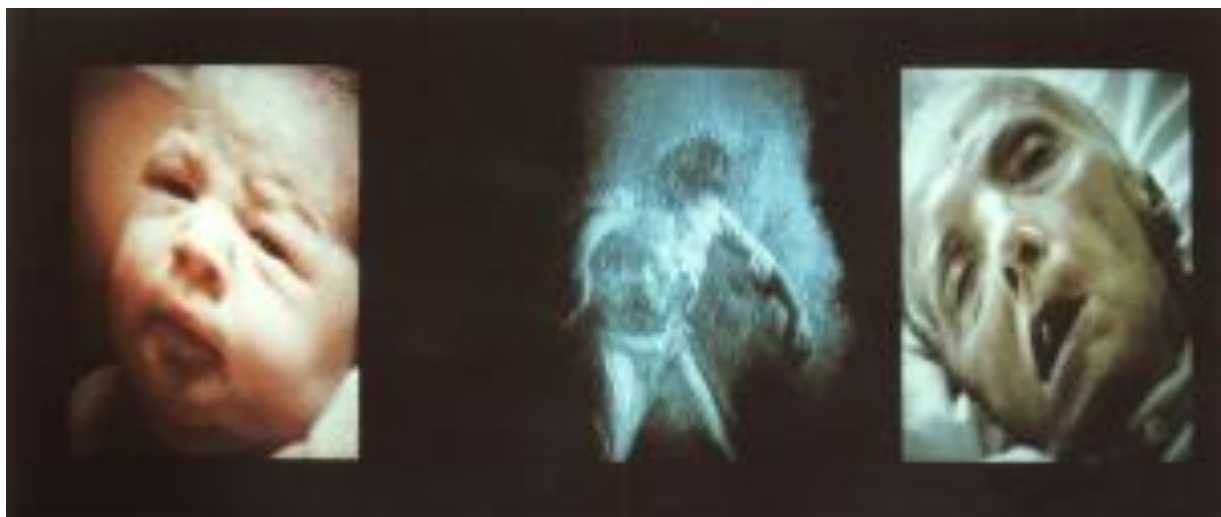


Figura 11 - *Nantes Triptych*, Bill Viola, 1992



Figura 12 – Latas de Sopa Campbell, Andy Warhol, 1942



Figura 13 – Nº5, Jackson Pollock, 1948

Isto também acontece em muitas performances, e com alguns artistas plásticos, como veremos mais tarde, em que os artistas se sujeitam a situações de alto risco (às vezes pondo o seu próprio corpo como cobaia das suas experiências artísticas) pelo prazer da arte, da liberdade criativa e da experimentação. Perante estas mudanças, perante estas revoluções podemos perceber que a arte deu um grito de liberdade. Quebrou barreiras, quebrou conceitos. Como se sentiria Schiller perante esta realidade? Ainda há ou não conteúdo educativo na arte contemporânea? A arte contemporânea deu este grito também para se aproximar do público, trazendo realidades que podiam ser a nossa, para que o espectador pudesse estar mais próximo e compreender melhor a arte, querendo assim contrariar o passado artístico. No entanto, será que isto aconteceu?

2.2 A arte contemporânea e o processo educativo: análise de artistas

No ponto anterior analisámos o conceito de feio no decorrer de alguns períodos da história da arte, principalmente na arte contemporânea e a perda do conceito de belo, dando lugar a outras características que anteriormente haviam vivido desprezadas na sombra daquilo que mais era exaltado. No entanto, a introdução do feio leva também a outras questões: quais são as vantagens e desvantagens deste conceito na arte contemporânea a nível educativo? É esta a resposta que este ponto pretende encontrar, primeiro analisando a arte contemporânea num contexto mais geral e depois expondo dois artistas e as suas obras, uma na literatura, Sophia de Mello Breyner Andresen e um nas artes plásticas, Andy Goldsworthy. Estes dois artistas levantarão também algumas questões em relação ao conceito de belo e feio na arte contemporânea, em que será que se baseia o conceito de belo da arte contemporânea?

O feio da arte contemporânea aparece de várias formas e através de várias correntes, é o disforme, algo que nem sempre é agradável aos olhos mas que pode causar um grande fascínio. A arte contemporânea abre vários novos caminhos à estética e deixa-se mergulhar em várias categorias, havendo constante renovação e inovação de conceitos. É uma arte de questões, coloca e responde a questões. É importante nesta fase destacar uma situação curiosa em relação à arte contemporânea, o seu principal objectivo é aproximar o público da arte, quebrando as barreiras que se punham pelo meio. O *ready-made* e a utilização de objectos bem conhecidos do público, o minimalismo e a exploração da simplicidade, as experimentações de tintas, experimentação do corpo, experimentação dos objectos tinha a função de fazer arte, mas

de fazer uma arte com que o público se pudesse relacionar. O espectador seria emancipado, compreenderia e ficaria agradado com tudo o que estava a ver, fosse belo ou feio, o que via era o que o rodeava e que estava presente na sua realidade. Na verdade, muitos criticam a arte contemporânea porque a sua crueza e o seu abstraccionismo se tornou elitista e poucos são os que a podem compreender e apreciar. Além do mais a arte contemporânea vive de referências, de referências do passado que quer quebrar e referências dos seus peregrinos que quer exaltar. Alguns queixam-se que esta vivência referencial também não está ao alcance de todos. Esta questão voltará a ser abordada quando falarmos da importância do mediador, até lá, será importante compreender se este objectivo principal da arte contemporânea é ou não vantajoso para a educação.

A proximidade da realidade pode trazer muitas vantagens no processo educativo, estético e moral. Creio que seja bastante vantajoso no processo educativo, o facto da arte contemporânea se basear na realidade; em materiais, imagens e objectos próximos do quotidiano de todos nós, isto é especialmente vantajoso para as crianças. No caso dos grupos mais novos o reconhecimento de elementos pertencentes à sua realidade não só pode despertar o desejo de praticar o artifício artístico, como o leva a relacionar as suas emoções e razão, sendo capazes de interagir com o objecto que vêem e tentar compreender a forma como está a ser utilizado e as possíveis motivações do artista. As crianças têm uma grande tendência e facilidade em expressar emoções e ao mesmo tempo em tentar compreender o que vêem e como se faz. Também o disforme, o minimal e o abstracto trazem vantagens numa área semelhante, a identificação com os processos técnicos. Pode levar as crianças a quererem compreender a questão da experimentação, da aceitação do erro e de compreender as suas vantagens para a aprendizagem. O erro, o que é simples e o que é feito ao acaso, pode ser tão vantajoso para a descoberta daquilo que se pretende que seja valorizado, corrigido, compreendido. As crianças têm, desde cedo, uma consciência grande de quando um desenho parece mal ou bem feito e o contacto com o que aparenta estar mal feito, poderá levá-las a aceitar o seu próprio erro como uma etapa que simplesmente faz parte do caminho. O valor do minimal prende-se muito com o valor da simplicidade, que nem sempre são necessárias grandes ostentações para algum fenómeno ser agradável ou valorizável. E até o cómico, pela diversão, gozo e caricatura que podem ser associados a algumas obras, sendo também o cómico uma das categorias de feio tão presentes na arte

contemporânea. O cómico que já nos antigos estava presente, principalmente no teatro (ainda que muito à sombra do trágico) mas a verdade é que, a caricatura das acções humanas também sempre foi muito benéfica para a educação. A título de exemplo¹¹³ para estas questões e para destacar a importância destas características da arte contemporânea e do seu louvor ao feio podemos recorrer a dois artistas, polémicos e inovadores: Andy Warhol e Jackson Pollock, este último que aos olhos de Schiller seria encaixado no feio pela ausência de forma, no entanto muitos outros não o encarariam dessa forma. No entanto, apesar de Schiller poder encarar estes artistas como o feio, será que o desprezaria para conteúdos educativos? Andy Warhol tornou a cultura das massas em obras-primas: as estrelas que entravam nos ecrãs de televisão ou cinema (fig.8), ou as latas de sopa que os americanos consumiam todos os dias, como as latas de sopa da Campbell (fig. 12), são transformadas em quadros e sentem várias experimentações de cores. O dia-a-dia, aquilo que é banal é transformado em arte. O que se torna muito vantajoso para a educação, por factores de identificação, criatividade, racionalização do que nos rodeia e impacto da transformação da banalidade em algo mais precioso. Também Pollock traz consigo muitas vantagens educativas, principalmente pelo seu carácter técnico completamente inovador, a técnica do *dipping* (fig.13), de experimentar pingos de tinta cair na tela e muitas vezes sem pincel. Pode ser muito interessante a nível racional e também emocional, a prática e a teoria destes conceitos, por factores já antes referidos, muito produtivos para o desenvolvimento educativo, além disso é uma arte intencional e dinâmica, muito ligada ao jogo.

Também o sinistro pode ser usado de forma benéfica para a educação. O sinistro tem um lado que fascina e está muito associado à natureza, ao sublime, e a utilização desta categoria para a educação pode ser bastante produtiva, tendo em conta que é a contemplação de fenómenos da natureza, seja na própria natureza seja na representação dessa realidade. Como já vimos no primeiro capítulo desta tese, também o próprio Schiller o havia defendido. Esta contemplação é necessária para conhecer a natureza por inteiro e saber lidar com ela a nível estético. Há um dever de conservação que pode ser educado e promovido desta forma, e o prazer estético pela natureza também pode ser promovido pela arte. O desenvolvimento destes estímulos poderá levar ao respeito e cuidado, acabando por criar um ciclo. Além disto, o sinistro também pode puxar ao

¹¹³ A análise não vai ser feita a nível técnico nem artístico, não vão ser valorizados ou desvalorizados os artistas mencionados, apenas analisados em relação a uma componente educativa. Não se pretende colocar em causa nenhum valor artístico, apenas uma apreciação educativa.

aterrador e fantasmagórico, como algo assustador, também neste caso poderá funcionar como meio educativo. Não só pelo incentivo à não-prática de determinada acção, como ao conhecimento desta acção e das suas severas consequências. Este feio pode ser potencialmente perigoso, mas se for bem aproveitado veremos que esconde uma causa nobre.

Todavia, a arte contemporânea também expõe uma realidade que a distancia por completo do processo educativo. O mundo da arte contemporânea grita constantemente por liberdade, perdendo por completo o seu rumo e entregando-se a uma libertinagem que não tem conteúdos morais, nem educativos. Peca por excesso de liberdade, o que para Schiller seria inaceitável. Não avaliando componentes artísticas, nem sequer pensando o que é o conceito de arte, é possível avaliar que dentro da arte contemporânea há áreas e algumas obras de artistas que não são vantajosas para a educação. Quando os artistas se entregam à sexualidade de forma banal, expõem explicitamente os seus actos e os corpos de uma forma rude, torna-se desagradável, excessivo e impensável de ser utilizado para as crianças, que não precisam de ser confrontadas com uma realidade tão explícita logo cedo. Alguns artistas pintam ou expõem em artes performativas e instalações, um tratamento violento ao corpo humano e animal, sujeitando-os a experiências de mutilação, greves de fome, contacto com elementos e materiais que o danificam, entre muitas outras coisas. Nestas situações, nestes excessos, o conteúdo educativo da arte é perdido. Não é necessário o contacto com violências sexuais e corporais tão cedo, a arte torna-se uma brutalidade moral. Os artistas só desejam exprimir a sua liberdade, desejos reprimidos e distanciam-se completamente do seu público, perdendo, por vezes, as intenções da arte e muitas vezes querendo apenas chocar por chocar. A título de exemplo, e repito, sem qualquer pretensão de crítica artística, lembro alguns artistas que exploram obras mais rudes e cruas e que por isso mesmo, não seriam benéficas para a educação. Lembro Francis Bacon (fig. 14) e os seus corpos sexuais e carnalmente desfigurados e ensanguentados, transformados mesmo em pedaços de carne, como num processo de carnificina, quadros em que o artista expõe os desejos e emoções amarguradas da sua mente. E a artista performativa Marina Abramovic (fig. 15) que em algumas das suas instalações expõe o seu próprio corpo ao limite, sujeitando-se ao que chamaríamos de torturas corporais e humanas, disfarçadas em experiências artísticas.



Figura 14 – *Pintura*, Francis Bacon, 1946



Figura 15 – *Balkan Baroque I*, Marina Abramovic, 1997

. Este tipo de arte, o conceito de feio nestes casos, ganha de facto os contornos que tanto foram temidos ao longo de alguns séculos: o perigo. Algumas dessas obras fazem-se para promover mudanças políticas, pela busca, também de liberdade política ou social em algum nível. No entanto em nome da liberdade perde-se o significado do próprio conceito, excedendo todos os limites necessários.

Schiller esteve sempre presente ao longo desta análise geral. Aquando da produção das suas *Cartas*, Schiller não poderia prever a reviravolta que os conceitos artísticos iriam sofrer, muito menos a ascensão do feio. Embora Schiller sempre tenha considerado o sinistro como benéfico para a educação. Tentando entrar um pouco na sua mente, e deixando um pouco de lado as questões culturais e sociais que nos separam deste filósofo, creio que Schiller aceitaria o disforme, o erro e o real nos fenómenos artísticos pela sua componente de proximidade com a realidade e a harmonia que pode criar nos impulsos humanos, permitindo assim o desenvolvimento do indivíduo em várias artes e acabando por afectar o Estado de forma consciente e positiva. O caso muda de figura quando se fala dos excessos, correndo alguns riscos, creio que podemos afirmar que este filósofo ficaria horrorizado com algumas obras de arte contemporâneas que exploram “a liberdade”, acabando por exceder tudo. Como bem já vimos, Schiller importa-se muito com a liberdade mas conhece, até pela experiência que o seu contexto social lhe trouxe, que a liberdade tem limites, ou então cairá em violência e libertinagem. Schiller viu isso acontecer no Iluminismo da sua época, em que em nome da liberdade muitos horrores se fizeram e nós vemos o mesmo acontecer hoje, que em nome da arte e da liberdade muitos horrores são feitos. Importante será também reflectir sobre o conceito de feio como mal e belo como bem. Creio que, no decorrer da arte contemporânea e com a ascensão e normalização do conceito de feio, podemos agora fazer uma separação. O feio que explora o real, o banal, o erro, o minimal, e o cómico pode, segundo os antigos não ser o mais agradável aos olhos, apesar de poder ser produtivo para a educação e por isso mesmo deixa de ser o mal. A nível estético não vamos retirar estas categorias ao conceito de feio, não estamos aqui com essa pretensão, vamos apenas pegar nestas categorias de feio e inseri-las na categoria de moral de bem, pois acabam por ser mais benéficas para a educação do que antes fora pensado. No entanto, mantemos o feio no mal quando falamos de excessos, de libertinagem e de banalização da sexualidade. Ainda na mente de Schiller vamos analisar mais profundamente Andy Goldsworthy e Sophia de Mello Breyner Andresen, perceber a sua

importância para a educação pela arte de forma detalhada e cuidadosa, defendendo que, apesar dos ajustes que têm que ser feitos pela evolução da arte e dos tempos, os ideais educativos de Schiller são extremamente positivos, mesmo quando se fala de uma arte que está a séculos de distância deste filósofo e artista.

2.2.1 A arte que contempla a Natureza: Andy Goldsworthy

Durante os primórdios da arte, muitos foram os artistas que se preocuparam em imitar a natureza nas suas obras, alguns movimentos destacam-se por isso: o Renascimento (fig. 16), o Romantismo (figs. 1 e 2) e o Impressionismo (fig. 17). A natureza também marca presença na arte através da temática da Natureza-morta, em que os artistas pintavam algum elemento natural que não tinha vida ou já não tinha vida, como por exemplo animais ou fruta. Contudo, com as mudanças artísticas ocorridas no século XX, a arte quebra com esta necessidade de representar a natureza, apenas mantém, e por ironia, a temática da natureza-morta. No entanto, em meados da década de 60 do mesmo século, surge um movimento que pretende regressar à natureza, a *Land Art*, mas o movimento apresenta algumas fragilidades nas suas intenções quando em algumas situações manipula a natureza. A *Land Art* foi criada por um grupo de artistas, entre eles Robert Smithson (fig. 9), que acreditava que a arte devia voltar à natureza, não só voltar a interagir e representá-la, mas também passar a estar exposta directamente na natureza, recusavam a ideia de museus ou galerias (apesar de alguns deles exporem em museus). Manifestavam-se contra questões economicistas que envolviam as galerias e os museus e queriam desligar-se disso e de qualquer tipo de movimento artístico da época, então as suas obras eram implantadas na natureza, sendo, também, apelidadas de *site specifics*¹¹⁴ ou *public art*¹¹⁵. A maior parte dos trabalhos da *Land Art* estava relacionado directamente com a natureza, mas manipulando a própria natureza, queriam regressar ao natural, ao figurativo e à natureza, contudo de uma forma tão extrema que, em alguns casos, acabavam por a destruir.

¹¹⁴ Obras que têm um determinado local próprio para estarem expostas e que não são retiradas do seu local específico.

¹¹⁵ Arte pública, que está visível para todos e não apenas para quem paga o bilhete para ir ver uma exposição, está quase sempre exposta ao ar livre.



Figura 16 – A Alegoria da Primavera, Botticelli, 1482



Figura 17 – Mulher com sombrinha, Claude Monet, 1875

A partir da *Land Art* e modificando alguns dos seus aspectos mais abruptos e revolucionários, surge a *Environmental Art* na década de 80, e como o nome indica, um dos seus próprios objectivos é chamar a atenção para as questões ecológicas e de preservação da natureza. A *Environmental Art* não tenciona danificar ou alterar a natureza, pretende apenas criar arte a partir de elementos naturais. Abdicando também dos radicalismos económicos do movimento precursor, este movimento mais recente, aceita a exposição das obras quer em museus, quer em *site-specifics*.

É neste contexto que surge o artista britânico Andy Goldsworthy. Este artista vive um fascínio imenso pela natureza e isso reflecte-se nas suas obras. Segundo conta, desde quase sempre viveu no campo, em contacto directo com a natureza e sempre se deteve a observar cuidadosa e curiosamente as suas variações, fenómenos e particularidades. E é precisamente neste ambiente natural e a partir dele que Goldsworthy produz as suas obras, quase todas as suas esculturas são feitas na natureza. Apesar disso, também expõe obras em galerias e museus, elabora-as no local em que será a exposição e a temática explorada é quase sempre a natureza pelo olhar do tempo, pois também nestes casos o tempo vai alterar os elementos naturais (fig.18). É importante salientar que todas as suas obras são feitas unicamente com materiais naturais, encontrados na paisagem, sem danificar nada. Por vezes quando faz obras de grande dimensão auxilia-se de máquinas industriais para as construir, mas sempre com as devidas precauções (fig.19). O artista trabalha com o que a própria natureza lhe oferece. Tem consciência que por trabalhar com materiais tão sensíveis tudo o que faz é arte efémera, porém fica registado em vídeos e fotografias. E essa efemeridade da sua arte natural é também fascinante para o próprio.

Além de viver fascinado com a natureza Goldsworthy deixa-se encantar com as mudanças e evoluções que o tempo lhe promove. A natureza tem um passado, um presente e um futuro e é isso mesmo que o artista tenta explorar com as suas obras. O seu trabalho está dependente do clima e dos locais, portanto do próprio tempo. Andy Goldsworthy trabalha quase todos os dias e aproveita as oportunidades que a própria natureza lhe dá; observa o material que tem disponível no momento e no local escolhido para trabalhar e só depois começa a elaborar as suas obras.

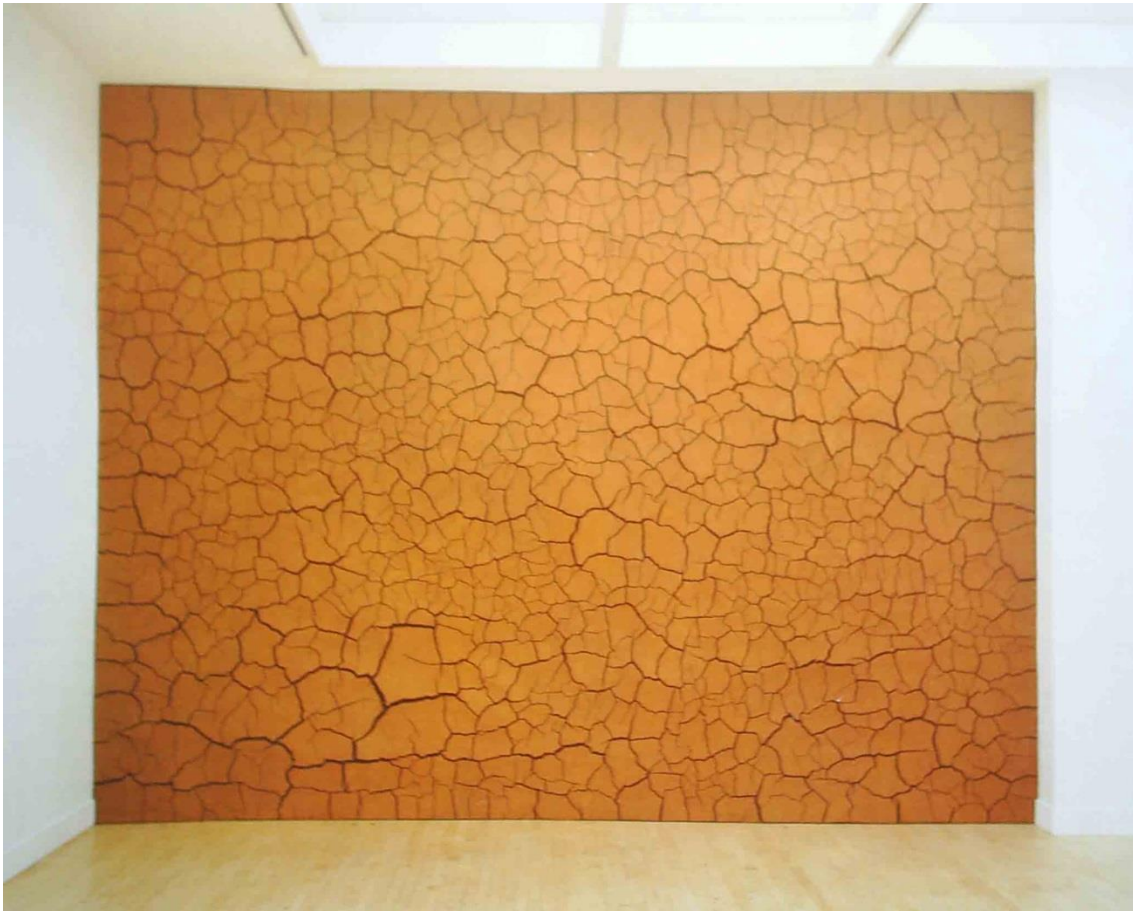


Figura 18 – *Clay Wall*, Andy Goldsworthy, 1996



Figura 19 – *Locharbriggs Sandstone Arch*, Andy Goldsworthy, 2000

Não distancia as suas obras do local, usando apenas o material do espaço que o rodeia, liga a sua arte ao espaço em que se encontra, as esculturas estão envolvidas com o local onde são produzidas. Os materiais que usa estão dependentes do clima, do local e das estações e também aí há um jogo com o tempo. Descrevendo algumas obras e processos utilizados pelo artista, será possível analisar a sua relação com o espaço, clima, tempo e o seu método de trabalho. Andy Goldsworthy é um artista paciente e tem de o ser, tendo em conta que trabalha com a natureza e com as suas características mais sensíveis, as mudanças temporais e climáticas. Quando está sol, Andy Goldsworthy aproveita por criar obras com a sua sombra, escolhe um local e uma hora certa e durante essa hora coloca-se no sítio onde o sol bate, quando o sol passa, a sua sombra fica marcada no chão. Por vezes, este processo dura dias, até conseguir que a sua sombra fique marcada no chão, para isso, visita o local sempre à hora certa e coloca-se no sítio preciso onde tinha estado, para não haver falhas na sua sombra. Assim pode contemplar as diferenças de tons e cores que o sol provoca na natureza (fig.20). O artista aproveita o Inverno gelado da zona escocesa onde escolheu viver para construir obras com gelo. Sabe que apenas pode criar estas obras no Inverno e em alturas de neve (fig. 21). Algumas das suas obras mais conhecidas e que foram construídas nas várias estações do ano, foram ovos, em que explora os vários tipos de materiais disponíveis nas diversas estações (fig.21 e 22). Também criou os ovos com lascas de gelo e todos os dias os visitava para observar a sua reacção à passagem do tempo, à passagem do Inverno e registava essas mudanças através de imagens fotográficas ou videográficas.

Um dos elementos naturais que mais efemeridade dá às obras é a água. Andy Goldsworthy, quando a maré estava baixa, construiu um ovo junto à água com pedras, e à medida que a maré foi subindo, o ovo foi desaparecendo (fig. 22). A obra durou apenas minutos, mas é esta força que a natureza tem que prende e apaixona o artista. Quando é Outono gosta de trabalhar com folhas, cria esculturas que representam serpentes ou círculos e pequenos montes apenas com folhas que apanha do chão (fig.23). Por vezes, gosta de apanhar as folhas todas do mesmo tom, para a escultura ficar só de uma cor e atraí-los os nossos olhares que demoram a acreditar que se deparam com uma obra criada a partir de materiais tão improváveis.



Figura 20 – *Rain Shadow*, Andy Goldsworthy, 1991



Figura 21 – *Ice Cairn*, Andy Goldsworthy, 1999

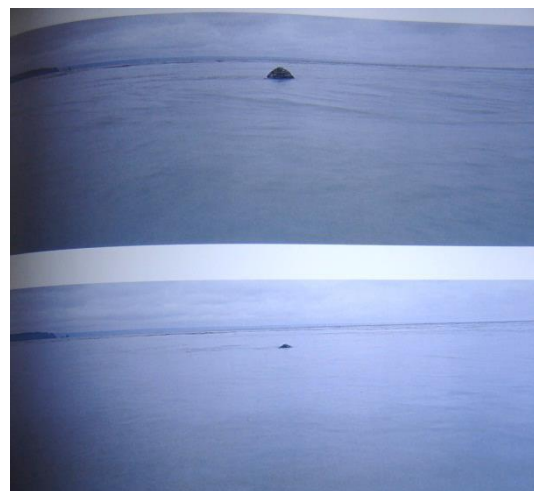


Figura 22 – *Cairn*, Andy Goldsworthy, 1999



Figura 23 – *Leaves laid on a river boulder held with water green to yellow dark to light, Andy Goldsworthy, 1999*

Outras vezes, coloca a sua criação de folhas na água e deixa a maré conduzi-la, sabendo que, mais tarde ou mais cedo, a própria maré que primeiro a conduz, irá ser também a maré que a destruirá com a sua força. É isto que encanta Andy Goldsworthy, a oportunidade de observar, contemplar e deixar-se fascinar pela beleza, pela sua força e imprevisibilidade.

Goldsworthy tenta, através da sua arte, regressar ao natural, regressar à natureza, ao que é mais sublime, puro e belo, segundo acredita e demonstra o próprio artista. E levanta aqui muitas questões que têm sido abordadas ao longo desta tese. Este regresso contemporâneo ao natural é também um regresso ao belo? Com que olhar podemos encarar uma arte abstracta, mas que tem harmonia em si mesma e na natureza? E qual o seu impacto a nível educativo?

Creio que Schiller ficaria satisfeito ao deparar-se com alguma das obras de Andy Goldsworthy, ainda que seja um tipo de arte completamente diferente do que se fazia no tempo do filósofo e muitas vezes fugindo ao figurativo e residindo no abstracto, há um fascínio muito adjacente a estas obras. O regresso ao natural em Andy Goldsworthy é também um regresso ao belo e ao sublime no seu estado mais puro. É interessante como a harmonia schilleriana pode ser aplicada nesta situação, o belo natural pela didáctica e sem qualquer tipo de dano é transformado no belo artístico. Dois polos que podem ser considerados opostos encontram a sua harmonia. E nós sabemos bem o quanto Schiller gosta de brincar com situações deste género. A pureza das obras de Andy Goldsworthy remete-nos a um belo que é bem, há uma moralidade muito presente nestas obras. Goldsworthy preocupa-se em fazer o bem à natureza e promove-lo para o seu público, levando a sua paixão pela natureza a crescer naqueles que apreciam as suas agradáveis obras.

Esta harmonia do ser humano absoluto está muito presente neste artista: ele pensa e sente a natureza e de forma lúdica interage com ela, não a mudando, mas aproveitando o que ela lhe dá. Ele próprio sujeita-se às mudanças que ela promove no seu ser, tal como diz no seu diário quando escreve sobre uma das obras dos ovos, que está sujeita à força da maré (fig.22): “Slowly, I realised that the cairn might survive the tide. Watching it was beautiful and strange. [...] My art has shown me so many things that are hidden to me. To have a sculpture removed from sight, but to know it is still there

affects my perception of things that have gone. It was as if the cairn had gone off to another world and time.”¹¹⁶ Através da sua interacção com a natureza, o artista tenta atingir a sua harmonia individual e levá-la a ter impacto na sua sociedade, através da exposição das suas obras, seja por fotografias, museus ou filmes. Goldsworthy cria também uma harmonia entre o belo e o sublime, o belo atingido pelo artista nas suas obras cruza-se muitas vezes com o sublime natural, com o poder e a grandiosidade da natureza. As obras estão expostas ao poder da natureza, seja a força do mar, a grandeza de uma planície, o calor do sol, os raios de uma tempestade ou o próprio tempo. Essa harmonia cria um fascínio imenso ao artista e a nós, seu público.

A nível educativo esta arte que cria harmonias constantes, só traz elementos positivos. Além de ser agradável aos olhos e de nos levar a pensar o que vemos, o que sentimos, e nas técnicas envolventes, somos também levados a pensar no tempo, no poder, na força e grandiosidade da natureza. Além do mais o lado dinâmico do trabalho de Andy Goldsworthy pode ser imitado pelo público, principalmente o público mais novo, que se pode identificar e inspirar nos métodos de trabalho do artista. E a harmonia que a prática cria no artista, pode também criar no público pela contemplação e pela imitação.

O contexto artístico de Goldsworthy difere em muito do de Schiller, se aprofundarmos, talvez o social não seja assim tão diferente. Schiller vivia numa sociedade violenta e revolucionária, Goldsworthy parece responder a um meio artístico violento e revolucionário. Ambos buscam harmonia, o belo, o sublime. As épocas podem ser diferentes, mas ambos escondem a tentativa de atingir o ser humano absoluto em si mesmos e para os que os rodeiam. E daí, a associação dos dois ser tão funcional. A moralidade que Schiller pretendia encontrar está presente em Goldsworthy, o bem que faz à natureza, faz também ao indivíduo e isso vai-se propagar pela sociedade.

2.2.2 A moralidade n’A fada Oriana: Sophia de Mello Breyner Andresen

Na década de 40 do século XX, a poesia em Portugal gritava por autonomia, e muitos eram os poetas que escreviam nesta altura em que a Segunda Grande Guerra começava a marcar a sociedade e em que, aqui em Portugal, se vivia a ditadura

¹¹⁶ GOLDSWORTHY, Andy, *Time*, Thames and Hudson, Scotland, 2009; pg. 104.

salazarista. A arte era uma forma de reivindicar, o mal-estar social que se sentia, ainda que tivesse tudo que ser feito com o maior cuidado, por causa da censura. É neste contexto, mais uma vez um contexto semelhante ao de Schiller, que surge a poetisa Sophia de Mello Breyner Andresen. A poesia de Sophia invocava os clássicos, o seu equilíbrio, algumas das suas figuras e um grande louvor à natureza. Sophia entregou-se também à escrita de contos infantis que, tal como a sua poesia, tinham uma componente ética e moral muito vincada. Neste capítulo vamos tentar perceber de que forma a obra literária desta escritora, o conto infantil *A Fada Oriana*, se pode enquadrar nos padrões educativos de Schiller. Esta obra é estudada nas escolas, é representada várias vezes em teatro (para as escolas e não só) e ainda hoje é um ícone na educação. Vamos olhá-la com os olhos de sempre, os de Schiller.

A Fada Oriana é um conto que narra a história de uma fada boa que protagoniza e dá título à obra. Oriana foi encarregue pela rainha das fadas boas de cuidar da floresta, é esse o compromisso que assumiu e para o qual se comprometeu. Todas as manhãs a fada acordava a floresta, cuidava da natureza e dos seus habitantes, ajudava uma velhota muito pobre, a grande e pobre família do moleiro, o lenhador e a sua esposa e à noite encontrava-se com um poeta, o único de todos os homens que a conseguia ver. Ao poeta, Oriana dava encanto que o inspirava para escrever os seus poemas. A vida na floresta era boa e bonita, porque Oriana assim a ia mantendo. A primeira vez que Oriana é tentada a abandonar a floresta, acontece junto das andorinhas que a convidam para ir com elas conhecer o mundo, sentir a liberdade, porém Oriana sabe que prometeu cuidar da floresta e dos seus habitantes, pois eles precisam do seu cuidado e recusa o convite, deixando as andorinhas muito indignadas. Um dia, Oriana vai ao rio, onde é elogiada por um peixe a quem salva a vida, no rio Oriana depara-se com o seu reflexo e a partir daquele instante os seus dias mudam, em vez de cuidar da floresta, começa a ficar dias e dias a admirar o seu reflexo no rio e a extasiar-se com os elogios do peixe à sua beleza. Na ausência de Oriana a floresta fica destruída, os seus habitantes ficam ainda com vidas mais trágicas. Como a fada não cumpriu a sua promessa a rainha das fadas desperta-a para o seu erro e tira-lhe as asas, como castigo. Oriana lamenta quando encara a nova realidade. Mais tarde, e após recusar um convite da rainha das fadas más de fazer parte da equipa do mal, resolve a situação e volta a ganhar asas quando salta de um penhasco para salvar a velha que estava a cair. E com este acto de bondade a situação da floresta volta a ser normalizada e volta a ser entregue a Oriana.

A presença de uma forte componente de moralidade nesta obra, como em muitas outras de Sophia de Mello Breyner, é indiscutível. A fada Oriana é uma fada boa que faz o bem, e assim que se entrega à sua própria vaidade e egocentrismo, o mal moral que entra nela, começa a ter repercussões no ambiente que a rodeia. Além do mais, a quebra do compromisso trouxe para a fada, e também para a floresta, muitas consequências negativas. A liberdade é vista à forma schilleriana, Oriana é livre, tem asas e sabe que, no entanto, tem uma promessa a cumprir e isso faz parte da sua liberdade. Quando ela recusa o convite das andorinhas estas dizem-lhe: “Oriana, tu não mereces ter asas. Tu não amas o espaço e desprezas a liberdade.”¹¹⁷ Na verdade Oriana vivia a liberdade, em harmonia com os que a rodeavam, a sua promessa é o bem. Quando, excede a sua liberdade e se entrega à sua vaidade acaba por se prejudicar e aos que dependiam dela, a sociedade que a rodeava, neste caso a floresta. O livro também enfatiza muito a questão da riqueza não trazer felicidade, Oriana diariamente visitava a casa de um homem rico, que era infeliz e mau e todos os móveis que lá moravam imploravam a Oriana que os tirasse de lá, porque viviam muito tristes. Já o contrário acontece na casa das famílias mais pobres, que apesar das suas circunstâncias, viviam satisfeitos e felizes, na companhia uns dos outros e também desfrutando da bondade de Oriana, mostravam simpatia e gratidão a uma ajuda que nem conheciam, pois muitos nem sabiam que havia uma fada a ajudá-los.

Neste conto de Sophia, o bem e o mal estão intimamente ligados a questões estéticas. E logo na descrição das fadas e da floresta deparamo-nos com essa realidade e característica ao longo do livro: “Há duas espécies de fadas: as fadas boas e as fadas más. As fadas boas fazem coisas boas e as fadas más fazem coisas más. As fadas boas regam as flores com orvalho, acendem o lume dos velhos, seguram pelo bibe as crianças que vão cair no rio, encantam os jardins, dançam no ar, inventam sonhos e, à noite, põem moedas de ouro dentro dos sapatos dos pobres. As fadas más fazem secar as fontes, apagam a fogueira dos pastores, rasgam a roupa que está ao sol a secar, desencantam os jardins, arrelham as crianças, atormentam os animais e roubam dinheiro aos pobres.”¹¹⁸ As fadas boas tornam tudo à sua volta belo e o contrário acontece com as fadas más. E quando Oriana se entrega à sua vaidade, o mal entra na floresta: “Oriana – disse a voz -, faltaste à tua promessa e abandonaste a floresta. Abandonaste os homens

¹¹⁷ ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner, *A Fada Oriana*, Figueirinhas, Porto, 1987; pg.13.

¹¹⁸ ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner, *A Fada Oriana*; pg. 5.

e animais e as plantas. As crianças tiveram medo e tu não as consolaste, os pobres tiveram fome e tu não lhes deste comida, os pássaros caíram do ninho e tu não os apanhaste, o Poeta esperou por ti até às doze badaladas da meia-noite e tu não apareceste. Abandonaste o lenhador, o moleiro, o Poeta. Por fim abandonaste a velha. Não cumpriste a promessa. Durante uma Primavera, um Verão e um Outono passaste os dias e as noites debruçada sobre um rio, a ouvir os elogios de um peixe, apaixonada por ti. [...] Vai pela floresta fora e vê o mal que fizeste. Vê o que aconteceu aos homens, aos animais e às plantas que tu abandonaste. A olhar para ti esqueceste-te dos outros. [...] Estava tudo muito quieto e muito calado. A floresta parecia despovoada. Não se ouviam pássaros. Não havia nenhuma flor. Mas havia muitos cogumelos venenosos. [...] Foram-se todos embora para os montes. Como a fada Oriana os abandonou não tinham ninguém para os proteger dos tiros e dos caçadores, eles tiveram de fugir para muito longe. Só ficaram os ratos, as víboras, as formigas, os mosquitos e as aranhas.”¹¹⁹

O mal, neste caso o egocentrismo de Oriana, torna a realidade à sua volta no feio.

É curioso constatar que antes, o feio e o belo viviam em harmonia, porque eram controlados pela bondade de Oriana. E Oriana perde-se no belo, na sua própria beleza desequilibra-se porque se deixa levar apenas pela emoção, pelo gozo de ser bonita. Quando a sua beleza estava não apenas ajustada a si própria, mas também ao mundo que a rodeava tornava tudo em belo e bem. O belo, como algo agradável, deve, tal como Schiller defende, trazer consigo o impulso lúdico, que funciona como mediador entre o impulso formal e o sensível. Sem que haja harmonia entre os dois o bem tornar-se-á em mal, tal como aconteceu à fada Oriana. Por isso, o belo não deve ser apenas uma questão individual, deve reflectir-se na sociedade, no Estado. Neste caso, na floresta. O comportamento e a forma como a fada encarou as questões estéticas fez toda a diferença no mundo que a rodeava. Quando Oriana se apercebeu do mal e do quão feia a realidade tinha ficado, não deixou de saber que era bela, simplesmente sabia que o mais importante era também tornar tudo belo, tudo bom. E foi isso que fez, até pondo em causa a sua própria vida, buscando a harmonia que anteriormente se vivia na floresta.

As ligações com Schiller são bastantes: a necessidade da harmonia entre os impulsos através do belo e do jogo (neste caso as acções de Oriana) para ser atingido o ser humano absoluto, a importância que vão ter estas mudanças individuais na

¹¹⁹ ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner, *A Fada Oriana*; pg.41, 43 e 45.

sociedade, de como o Estado é o lugar onde se reflecte esta harmonia e de como ela pode curar muitos males da sociedade. Podemos ver o impacto desta cura na sociedade de Schiller, de Sophia, de Oriana e na nossa. A harmonia entre o bem e o belo pode curar muitos males sociais. Além do mais *A Fada Oriana* parece também querer fazer menção de uma coisa interessante: a importância da arte. O Poeta é o único ser humano que consegue ver Oriana enquanto fada, a arte ganha nesta obra um papel de destaque. E é esse papel de destaque que Schiller lhe quer dar quando se fala de educação. Esta obra de Sophia de Mello Breyner Andresen pode de facto ser muito benéfica para a educação por todos os pontos que a liga a Schiller. E apesar de ser uma obra contemporânea, é uma obra com o conceito de belo muito presente, não só belo em si, mas principalmente o belo como um elemento de harmonia (entre o belo estético e moral) e a grande diferença e o impacto mais positivo reside mesmo nessa questão. A verdade é que este conto é uma obra contemporânea, com um conceito de belo clássico e com uma forte componente educativa, principalmente numa vertente estética e moral.

Ainda hoje *A Fada Oriana* é uma obra lida e estudada nas nossas escolas, pelo seu impacto histórico e pelo conteúdo que consegue abranger também noutras áreas. Por causa do seu grande destaque a nível escolar, a obra é muitas vezes representada em teatro. E mais uma vez entra o teatro em questão, como um veículo educativo comunitário, em que os pecados de Oriana vão levar o público, até o mais novo, a identificar-se com a personagem e acabar por purificar os seus próprios pecados. No caso desta obra, Oriana não cai, como as tragédias clássicas, não assistimos a uma queda tão trágica como nos gregos do seu herói. Porém essa mudança e renovação de comportamento proveniente do arrependimento tem uma componente moral e purificante muito forte e Schiller ficaria também muito satisfeito com ela. Muitas vezes estas peças são vistas pelas escolas que estudam as obras e isto pode também ser muito positivo, pois leva a um contacto vivo com aquilo que estão a estudar. É a junção de duas artes que se reforçam mutuamente e o efeito que pretendem ter a nível educativo é o mesmo. A componente moral, que nunca se separa da estética neste conto (e em muitos outros de Sophia), tem muita validade e interesse educativo visto com os olhos de Schiller, mas também pelos nossos e para a nossa sociedade também ela ferida e tão distante das artes e da moral.

2.3 A prática da educação estética

Depois de analisar os conceitos estéticos na arte contemporânea aos olhos de Schiller, entramos agora num universo do qual o filósofo nunca teve oportunidade de desfrutar: a vertente prática de todos os ideais que Schiller foi defendendo ao longo das suas *Cartas*. Hoje, é discutível perceber se vivemos num mundo que abraça a educação pela arte ou não. A verdade é que de uma forma ou de outra há meios que tentam defender este tipo de educação. Contudo, algumas mudanças ocorreram, é preciso analisá-las e perceber se mesmo assim o olhar de Schiller pode trazer mais primazia e benefícios, para isso vamos analisar alguns pontos da obra *Educação pela Arte*, de Herbert Read. E também, graças a uma experiência prática e pessoal, conhecer como se educa através da arte nos dias de hoje.

O século XX, não trouxe só mudanças a nível da visão dos conceitos estéticos, mas também a nível educativo houve grandes alterações. A arte no século XX torna-se uma arte para todos, porém, continua a não estar ao alcance de muitos, pelo preço e alguns fazem-lhe acusações de que é elitista e presunçosa. Durante os séculos passados a arte esteve longe do alcance de muitos olhos e muitos bolsos, pelo seu cariz de nobreza, riqueza e até pela questão dos mecenas. Quando no século XVII, se dá a ascensão da instituição do museu, semelhantes às de hoje, a arte alarga o seu público, no entanto, nem tudo se resolve. Continua a haver muito preconceito em relação ao mundo da arte, que é apelidada de elitista, presunçosa e uma arte de ricos. Do lado dos artistas, de facto, ainda se nota alguma presunção e nem sempre há uma grande abertura a todo o tipo de públicos, parecendo que querem ficar como que numa minoria exclusiva. O que não deixa de ser irónico é que nenhum dos lados está certo e escondem mais além do que aparentam. O público quer usufruir e compreender a arte, seja a dos museus ou dos teatros, mas parece queixar-se por não o conseguir fazer e pelas questões económicas. Os artistas querem aproximar-se do seu público, chegar a todos, mas nem sempre essa tarefa é realmente conseguida (e nalguns casos nem sempre é pretendida, mas isso é válido de um lado e de outro). Apesar de a minha experiência ser apenas a nível de museus, não podemos reduzir a arte aos museus, também no teatro isto acontece, mas nesses casos e ao contrário dos museus, o preço é realmente um impedimento muito grande. As artes que perderam e perdem cada vez mais esta luta e afastam-se dela são a nova arte, o cinema, a música e a literatura, cada vez mais acessíveis aos que delas quiserem desfrutar, quer a nível financeiro, quer a nível de diversidade havendo para

todos os gostos e faixas etárias. No entanto, as artes plásticas e o teatro parecem estar ainda envoltos a um preconceito do passado, querendo chegar ao público e nem sempre atingindo, ora por causa de uns ou de outros, os seus objectivos. Contudo creio que ainda o maior impedimento são os preconceitos de parte a parte.

Todavia esta realidade não pode mudar enquanto não mudar outro ponto fundamental: os apoios à cultura. No caso português, o caso que melhor conhecemos, este preconceito artístico pode ter um buraco mais fundo do que pensamos. Esse buraco já tem muitos anos e mesmo assim tem dado grandes avanços. Durante os tempos da ditadura a arte foi retirada da sociedade, perdeu o seu valor e muita da que era feita tinha que arranjar estratagemas para passar na censura ou vivia clandestina. Esse buraco teve consecutivamente um grande impacto na educação. A arte está cada vez mais distante dos nossos currículos escolares. As disciplinas artísticas são desvalorizadas em relação às outras e perdem cada vez mais a sua posição. Ainda assim, alguns unem esforços para que a arte se torne cada vez mais presente na educação. De louvar uma iniciativa recente do ministério da educação com o Programa de *Educação Estética e Artística da Direcção Geral da Educação, Ministério da Educação e Ciência*, que pretende levar a um crescimento de iniciativas e disciplinas artísticas nas escolas, aparecendo como uma lufada de ar fresco necessária. Este departamento dá formação aos professores e desenvolve actividades com eles e com as suas turmas, de forma a inovar as práticas artísticas e abrir novas portas junto dos alunos e os professores. Também as crescentes actividades do Serviço Educativo têm a arte como um método educativo cada vez mais necessário, porém, sobre os Serviços Educativos mais tarde falaremos. A crise que a Europa vive actualmente também não tem trazido pontos positivos para a cultura e nem para a educação, alguns dos grandes cortes são feitos nestas áreas, no primeiro caso pelo Estado, no segundo pelas famílias. No entanto Schiller diz que a arte é uma grande benesse para o Estado, será que hoje podemos fazer esse alerta fundamentados neste filósofo? Já o disse antes, mas creio ser necessário repeti-lo, esta tese não pretende mudar o país, apenas lembrar que há outras formas plausíveis e preciosas para gerir aquilo que está em queda, e não falo apenas da economia, falo também de valores.

Ao longo desta tese fomos apresentando as visões de Schiller para a implementação da educação pela arte, hoje também há muitas teses sobre isso e convém perceber se estão ou não distantes de Schiller e definir, antes de especificar a

componente prática, qual o caminho que queremos seguir e que ajustes serão necessários. A fase anterior também é importante, as diferenças na arte trouxeram diferenças para esta nova educação pela arte, assim como algumas diferenças sociais. Uma das teses mais recentes de educação pela arte é o livro com o mesmo título, escrito pelo americano Herbert Read, em 1954. Contudo, antes de aprofundarmos esta questão, convém percebermos uma diferença essencial entre educação pela arte e educação artística. Enquanto a educação pela arte é usada para educar o ser humano, a educação artística pretende formar profissionais e transmitir conhecimentos artísticos. A educação artística pretende formar artistas, assim como explica Herbert Read: “Deve compreender-se desde o início que o que tenho em mente não é meramente a «educação artística» como tal, que deveria ser denominada, mais propriamente, por educação visual ou plástica [...]”¹²⁰. E a educação pela arte ou educação estética é, para Read, “a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano. É apenas na medida em que estes sentidos se relacionam harmoniosa e habitualmente com o mundo exterior que se constrói uma personalidade integrada.”¹²¹ Neste aspecto a educação pela arte dos nossos dias, que deve muito a Read, não parece muito distante da de Schiller, a questão da harmonia dos impulsos está presente, com o equilíbrio entre a consciência e a emoção. E as semelhanças continuam a surgir em relação ao impacto que esta educação pretende ter a nível colectivo: “Parte-se, portanto, do princípio de que o objectivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence”¹²². Para Read a educação pela arte construiria indivíduos mais capazes de responder a estímulos emocionais, maior capacidade de comunicação e maior desenvolvimento emocional e imaginativo. Tal como Schiller, Read assenta os seus ideais no grego, Platão, e fala também do jogo, da sua importância para a educação e o desenvolvimento da educação feita através da arte. As crianças interagem com a arte por meio do jogo e ao praticarem e criarem dinâmicas artísticas, desenvolverão ainda mais a sua relação com este tipo de ensino. Também a questão da objectividade artística era, por ambos pretendida: “Pode acontecer que a criança comece por ser totalmente subjectiva, e apenas lenta e

¹²⁰ READ, Herbert, *Educação pela Arte*, Edições 70, Coimbra, 2010; pg.20.

¹²¹ READ, Herbert, *Educação pela Arte*; pg. 20.

¹²² READ, Herbert, *Educação pela Arte*; pg. 21.

dolorosamente adquira uma visão objectiva do mundo; e também pode acontecer que alguns indivíduos consigam eliminar totalmente as suas percepções subjectivas e sentimentos subjectivos.”¹²³ Todavia, Schiller tendia mais para o lado da moralidade e da filosofia, enquanto Read se inclinava mais para a psicologia e para a psicanálise. Para Schiller nem a arte, nem a educação eram para ser pensadas como problemas da mente humana ou do seu inconsciente, sim, do ser humano, do sentido da vida, do significado e do seu impacto enquanto ser social. A filosofia de Schiller estava muito ligada à preocupação com o colectivo e com o fazer o bem para a sociedade. E o que a educação estética (ou pela arte) de Schiller pretendia era usar a arte como uma ferramenta para o desenvolvimento de uma educação moral que tinha como fim o Estado. Na teoria actual o caso inclina mais para a percepção do indivíduo e dos seus recalcamientos, a grande preocupação do eu, nunca esquecendo o social, mas dando um foco mais elevado do que Schiller à questão da mente humana e ao ego, muitas vezes tendendo a cair em grandes e profundas questões de recalcamientos sexuais. Não caíamos na tentação de pensar que Schiller não se preocupava com o ego porque Freud ainda não tinha surgido, estaríamos a deitar pelo ar anos da história de filosofia, simplesmente, para o nosso filósofo eram mais importantes questões colectivas do que individuais.

Schiller e os nossos contemporâneos andam a par com as suas ideias sobre educação pela arte, ainda com as devidas diferenças que o tempo trouxe, e as grandes revoluções artísticas. Resta perceber como se pratica educação pela arte, para depois compreender como se pode trazer Schiller até aos nossos dias, que motivos nos levam a fazê-lo e se isso se enquadraria na nossa sociedade.

2.3.1 Algumas práticas de educação pela arte: o trabalho dos serviços educativos dos museus

A segunda parte do capítulo segundo pretende, tal como já foi dito, tentar perceber uma área à qual Schiller nunca teve o privilégio de assistir; perceber na prática como funcionada a educação pela arte. Também já foi dito que, infelizmente, a educação e a arte ainda são duas áreas distantes, quando, como também já fomos vendo,

¹²³ READ, Herbert, *Educação pela Arte*; pg.97.

o seu casamento poderia ser muito produtivo e benéfico para o Estado. Na apresentação da educação pela arte na prática é possível ver como Schiller é vivido, ainda que nem sempre mencionado, perceber em que a nossa educação pela arte se distingue de Schiller e os seus pontos fulcrais de funcionalidade.

Por questões pessoais e profissionais¹²⁴, o maior destaque vai ser dado aos Serviços Educativos dos museus e galerias, no entanto há muitas outras referências que devemos fazer e louvar. Uma delas é o novo *Programa de Educação Estética e Artística do Ministério da Educação* que pretende inovar o impacto que a arte tem nas escolas e consequentemente na educação; os colégios e escolas que se esforçam por ter no seu horário lectivo disciplinas para este fim (e até algumas escolas que se dedicam à disciplina de filosofia para crianças); aos professores dedicados e empenhados no ensino das artes no currículo lectivo dos seus alunos e claro, as instituições artísticas que se empenham em ter programas dedicados ao público escolar e familiar, promovendo a arte como parte da vida de todos e da sua educação. Pode não ser suficiente o tempo que as escolas e as famílias dedicam à cultura, mas sendo algum, já é meio caminho andado.

E o que Schiller queria era um tempo, além de maior, intencional de inserção da arte como método educativo. Esse tempo intencional é vivido nos Serviços Educativos dos museus, ainda que nunca seja o suficiente, pois é sempre pouco tempo e o ideal seria este método ser, também escolar, e não apenas como tempo de visita de estudo. Ou seja, as escolas e os Serviços Educativos deviam fazer um trabalho de acompanhamento mais intenso e não apenas no momento passado no museu. Os Serviços Educativos são os departamentos dos museus encarregues do público: de como o público é visto pelo museu e vê o museu. O público abrangido engloba todas as faixas etárias: desde o público mais novo, até à terceira idade. E as actividades são variadas: desde festas de anos, a visitas guiadas, oficinas, formações (para professores e adultos ligados e interessados no mundo da cultura) e espectáculos. Apesar de nos irmos focar nos Serviços Educativos dos museus, lembremos também que outras instituições culturais, como os teatros têm actividades promovidas por estes departamentos, e muitas vezes promovem peças ou actividades para públicos escolares, crianças e famílias. Estes

¹²⁴ Por esta análise ser pessoal e uma espécie de relato de uma experiência pessoal, a análise vai tender muito para o que se faz nas galerias da Caixa Geral de Depósitos, a Culturgest. Tendo em conta as actividades que vão sendo desenvolvidas e por mim vão sendo observadas e desenvolvidas.

departamentos estão dependentes da sua própria instituição, coordenando as suas actividades de acordo com as exposições ou eventos decorrentes no tempo e no espaço determinado. Os Serviços Educativos promovem vários tipos de actividades e todas elas, além de apresentarem o objecto artístico em questão, permitem o desenvolvimento de capacidades humanas, através da contemplação e da análise de conteúdos lúdicos e da criação de artifícios manuais. Além disso, englobam os vários tipos de arte: artes plásticas (pintura, escultura, instalação, entre outros), teatro, música, dança e até audiovisuais (cinema, multimédia, entre outros).

Uma das actividades principais e mais recorrentes dos Serviços Educativos são as visitas guiadas. O grande público destas visitas são as escolas, mas também podem ser outros grupos colectivos, grupos de terceira idade e até famílias. Acima de tudo vamos focar-nos nos grupos escolares e nas crianças, tentando perceber se nesta faixa etária com tantas particularidades Schiller estava certo e a arte traz de facto vantagens para a educação. E o que leva as escolas aos museus? Muitas vezes vão porque gostam do trabalho que é desenvolvido pelo departamento, porque crêem que a arte é importante para a educação das crianças e, por vezes, para reforçar o que tem vindo a ser aprendido ao longo do ano. E é surpreendente como muitas vezes as obras de arte se podem relacionar com o que está a ser aprendido na escola e não limitemos esta questão a estudantes de arte, também se nota este aspecto em turmas de mais novos. A título de exemplo já aconteceu estar perante uma turma de pré-escolares que estava a aprender as letras dos seus nomes e que se deparou com letras desenhadas em quadros ou em esculturas, também já aconteceu com cores e números. E é sempre um exercício interessante de reforço do que eles fazem na escola, mas não é apenas isso, é mais profundo. A interacção das crianças com a obra de arte é feita essencialmente a nível humano, começa pela observação, a contemplação de Schiller, as crianças apenas sabem factos biográficos sobre os artistas, pouco mais. E depois da contemplação é-lhes dado espaço para análise daquilo que vêem; primeiro começam por uma abordagem emocional do que lhes é agradável, do que conseguem associar ao que estão a ver e depois uma abordagem mais racional, tentando entender as motivações do artista, os acasos e as intenções. O olhar é o primeiro sentido a encarar a obra, tal como Schiller já nos tinha elucidado e é esta contemplação que vai permitir a tal harmonia que Schiller foi falando ao longo das suas *Cartas* e que agora comprovamos que existe na prática; o impulso lúdico é despertado pela obra, permitindo ao impulso sensível e formal que

actuem em conjunto, sem perder as suas características e sem entrar nos seus extremos: “Logo, o impulso lúdico, no qual ambos actuam em conjunto exercerá sobre o ânimo uma coacção de carácter simultaneamente moral e físico; portanto, uma vez que ele suprime toda a contingência, abolirá também toda a coacção e libertará o ser humano tanto no plano físico como moral.”¹²⁵. E falando de impulso lúdico lembra imediato o jogo, muitos museus optaram por ofertar às suas visitas guiadas uma nova componente: o jogo. As visitas guiadas têm perdido, cada vez mais, a sua característica mais identitária de monólogo e dão espaço ao diálogo, e há muitos museus que inserem no diálogo o lúdico. Além da conversa, da apresentação do que se vê, há um momento em que são desenvolvidas actividades sobre as obras e o artista que se estão a ver, e através deste uso da arte voltamos a Schiller, desenvolve-se mais um pouco daquela harmonia que o filósofo tanto defende e além disso praticamos a arte, e damos uso à palavra jogo e ao ensinar a brincar de Platão. Estas actividades permitem às crianças desenvolver o que viram: expressando os seus pensamentos e emoções num artifício, seja ele um desenho, uma história, um movimento corporal, uma peça teatral ou outras actividades plásticas e artísticas. A capacidade associativa das crianças é um excelente elemento de apoio para o desenvolvimento dos dois impulsos opostos e ajuda a que a arte permita o desenvolvimento dessa relação entre opostos, pois a associatividade funciona a nível emocional e intelectual. Eles associam a momentos, estados de espírito, a conhecimentos e a técnicas. Se por exemplo estivermos diante de uma obra abstracta com misturas de cores, as crianças são capazes de identificar as cores, a técnica usada, a possível intenção do artista e muitas vezes associar a momentos da sua vida ou a estados de espírito. E o jogo vai permitir desenvolver esta harmonia e aprofundá-la, Herbert Read diz sobre o jogo: “o jogo é uma forma de arte”.¹²⁶ O jogo é então uma actividade espontânea de desenvolvimento da contemplação, do impulso lúdico, da identificação e associatividade da criança com a obra de arte. Apesar de ser dado muito ênfase à criança, de modo algum deve ser esquecido o trabalho do artista, e também devem ser transmitidas ao público as suas intenções, a sua realidade e as suas técnicas. O diálogo é feito por todos, público, mediador¹²⁷ e artista. As visitas são de curta duração, apesar disso, é interessante ver a forma como permitem este tipo de desenvolvimento nos

¹²⁵ SCHILLER, *Cartas*; pg.61.

¹²⁶ READ, Herbert, *Educação pela arte*; pg. 137.

¹²⁷ O mediador é quem apresenta a arte ao público, o que está no meio do diálogo entre o público e o artista, por ser um assunto delicado e polémico no mundo da arte e da educação, terá direito a uma parte só sua, seguida desta apresentação do trabalho dos Serviços Educativos.

grupos e o impacto que apenas alguns minutos em contacto com este tipo de educação pode fazer. Imaginemos se tivéssemos mais momentos assim?

De maior duração são as oficinas de férias, que decorrem nas diversas épocas de férias curriculares e têm a duração de uma semana ou mais, dependendo do tempo das férias. Durante as semanas de férias escolares são criadas diversas actividades com componentes artísticas, que podem abranger todos os tipos de artes (cinema, artes plásticas, música, dança, teatro). As oficinas estão divididas em faixas etárias e divergem também ao longo do dia. Por vezes as actividades das oficinas podem estar relacionadas com as exposições ou eventos decorrentes na instituição. São dinamizadas, ao longo da semana, actividades artísticas que ajudem a desenvolver as capacidades das crianças. A nível pedagógico é muito interessante e complexo, as oficinas não podem ser equiparadas à escola, mas ao mesmo tempo não são um simples momento de brincadeira. As crianças executam actividades que lhes permitam, através do contacto com alguma forma de arte, desenvolver as suas capacidades físicas e artísticas, mas principalmente a sua capacidade de racionalizar, a sua sensibilidade, o seu entendimento e a sua imaginação. As crianças são estimuladas a construir ou criar as suas próprias componentes artísticas e isso trará resultados muito positivos no seu desenvolvimento. São incentivadas a fazer uso das suas competências associativas e a perceber a sua capacidade de criatividade e até de controlo emocional. Nas oficinas lida-se com os conteúdos práticos da educação pela arte de uma forma mais intensa e perceber que Schiller estava certo no seu decorrer é muito possível. Os grupos são expostos mais uma vez à contemplação e o mais importante nas oficinas é, a dinâmica, a prática da arte, mas uma prática que esconde uma intenção humana. Podemos alegar que uma semana não chega para educar a moralidade e individualidade das crianças através da arte, porém, as diferenças que se notam a nível de comportamento do primeiro dia para o último são muito grandes e a esperança de que isso se propague no seu futuro é algo em que os colaboradores desta área gostam de acreditar, até porque são muito notórias e significativas. Posso confessar que muitas vezes este impacto mais do que artístico é esquecido e, no final da semana, quando notamos diferenças nas crianças é que é possível recordar que este trabalho não é um trabalho artístico, é educativo. Também nem sempre existe uma consciência de que estas mudanças individuais vão alterar comportamentos no Estado, aqui o erro é da nossa própria sociedade que continua ainda muito focada no ego. Por isso, voltar a Schiller é tão importante.

Ainda sobre os Serviços Educativos é preciso destacar mais alguns tipos de actividades: as festas de aniversário, os espectáculos e os programas com as escolas. As festas de aniversário são os componentes de menor duração e, talvez, menor produtividade. O grupo junta-se para celebrar um aniversário e antes da festa são desenvolvidas actividades artísticas, sendo as mais escolhidas as com componentes teatrais ou de movimento. As festas são um trabalho importante e podem ser muito ricas, no entanto nem sempre os grupos vêm dispostos a aproveitar destas oportunidades. Os espectáculos são um interessante meio educativo, a componente de contemplação está muito presente e até a podemos voltar a pegar na catarse, em Schiller e em Aristóteles. No caso do espectáculo, temos uma acção, momentos a serem representados e dinamizados, o factor de identificação é o primeiro a funcionar e funciona em termos emocionais, racionais e morais. A identificação emocional, o pensar na acção e saber distingui-la são acontecimentos fulcrais em termos educativos. Cria-se a harmonia dos impulsos que vai dar espaço ao desenvolvimento da moralidade. Se a arte é a ferramenta educativa usada não podemos deixar de lado a componente técnica, a curiosidade do público é sempre grande, principalmente do público mais novo e como o departamento é um Serviço Educativo, é sempre dado espaço ao diálogo. A curiosidade engloba todas as áreas, a técnica, a criação e a intenção. Os programas das escolas¹²⁸ implica um acompanhamento com escolas ao longo de um ano lectivo inteiro, as escolas é que se inscrevem neste programa, segundo as suas necessidades e vontades, os colaboradores dos Serviços Educativos trabalham consoante o que é definido. Os objectivos são os mesmos: educar através do uso da arte. A diferença do programa das escolas é a constância; a permanência das mesmas figuras, um cuidado mais permanente e mais íntimo, uma dedicação mais intensa com um grupo que é fixo. Este programa é vantajoso para as escolas e para as instituições.

Depois de termos tentado compreender o trabalho de um Serviço Educativo, falaremos daqueles que dão a cara: os colaboradores, os mediadores. O que eles fazem? Quem eles são? Serão de facto indispensáveis? O que diria Schiller sobre eles? No entanto, antes de o fazer gostaria de salientar a importância dos Serviços Educativos de outros museus, de museus de ciência ou história. Da importância que o jogo e o diálogo nessas áreas também têm na educação. Há cada vez mais departamentos deste género

¹²⁸ No caso específico do Serviço Educativo onde trabalho está a dar os seus primeiros passos, falarei mais por alto, mas não deixo de o mencionar, pois creio que seja importantíssimo para esta caminhada de educação pela arte.

activos em vários museus e eles são o contacto directo entre o público e o museu, fazem um trabalho muito precioso e por vezes mais importante que se julga para a educação. Não são só e apenas um reforço do que se dá na sala de aula, são um acompanhamento. Schiller também, como um multifacetado, não esquece a importância das ciências e da história. Também o que pretende é uma unidade entre todas as áreas, uma unidade educativa.

2.3.2 A importância do mediador na relação entre a arte e a educação do público

Quando falamos de Serviços Educativos e especialmente de visitas guiadas a galerias, museus e outras instituições culturais utilizamos o termo mediador. Este termo é bastante polémico no ciclo da arte, principalmente quando se fala de arte contemporânea. É importante perceber o que o mediador cultural faz, e se o seu papel é de facto indispensável ou não. Não apenas numa opinião pessoal, uma opinião fundamentada em Schiller, tentaremos também perceber o motivo que envolve tamanha polémica acerca deste termo.

O mediador cultural vai permitir criar a ligação entre a arte e o público, é elo de relação entre dois opostos, a mensagem e o receptor. Nos museus e galerias é dado ao mediador a tarefa de conduzir a visita; apresenta o artista e as obras, ouve o público, cria ligação entre o que o público diz e as intenções do artista. Raramente é dado mais valor a um do que a outros. Entre os dois lados tende a criar-se uma harmonia, sem que cada um se perca, mas para que se relacionem. Há duas questões que não podemos esquecer, se estamos a apresentar obras de um determinado artista as suas intenções não podem ser desprezadas. E o público encara a arte sempre com uma opinião, e aqui coloca-se a questão: será que a arte é objectiva como Schiller pretende? Por um lado podemos pensar que ao expor demasiado o artista perdemos o público, perdemos o objectivo educativo de que a arte seja usada como desenvolvimento. O que não é verdade. A visão do artista não tenciona condicionar o público, o seu pensamento e intenções devem ser apresentadas como parte do diálogo e bengala para atingir o objectivo educativo que se pretende. Por outro lado temos a opinião do público, que é sempre subjectiva, depende do próprio da realidade individual. No entanto, a componente educativa pretende não objectivar as reacções emocionais e de identificação, mas o olhar para a arte, o ver os conceitos, as técnicas, as intenções e as relações que ela cria com a nossa própria

realidade. A componente educativa da arte é que a irá tornar objectiva. Ou seja, a visão do artista é, através da educação do olhar, ajustada à visão do público, criando uma harmonia essencial e indispensável entre ambas. O mediador tem a função de desenvolver esta relação, de aproximar o público e o artista, de criar uma harmonia entre os dois, de conhecer um e dar a conhecer o outro, para que ambos se encontrem no meio do caminho. Mas não será o mediador dispensável? Até que ponto ele é mesmo necessário?

A arte contemporânea pretende estar próxima do público, quebrar todas as barreiras que afastavam a arte da realidade, abrir o seu leque para que todos tenham a possibilidade de desfrutar de obras artísticas. A arte contemporânea pretende um público emancipado que consegue relacionar-se facilmente com o que vê. Nestes casos, o mediador seria dispensável, porque o que a arte contemporânea busca é um espectador emancipado. Todavia, a arte contemporânea peca por excesso, excesso de liberdade artística, de elitismo (em alguns casos) e nem sempre para o público é fácil compreender as intenções por trás de obras feitas com materiais simples que temos em casa, por técnicas de acaso e acidentais, pelo abstracto e muitas vezes até pelo figurativo. Alguma incompreensão das intenções do artista sempre existiram na arte clássica, mas apesar do esforço, mantiveram-se na arte contemporânea. Sem qualquer problema em dizê-lo e correndo muitos riscos sabemos que desde sempre a arte sempre viveu de muitos simbolismos e representações de situações específicas, que nem sempre estão ao conhecimento do olhar do público, muitas vezes têm que ser dadas a conhecer. E repito, o dar a conhecer o pensamento do artista não pretende aniquilar a visão do público, talvez por isso se tenha que ter algum cuidado em ouvir o público primeiro, principalmente quando nos referimos a crianças. Apesar da arte contemporânea pretender este espectador emancipado, falhou no seu processo, e infelizmente, há pessoas que ainda se sentem mais distanciadas por este tipo de arte do que pelo que antes se fazia. E o mediador nestes e em todos os casos torna-se indispensável, pois é ele que vai criar laços quebrados, vai aproximar distâncias longínquas e vai permitir que aquilo que parecia estar distante se torne parte da realidade e até da identidade pessoal e social.

A importância do mediador é até maior do que uma simples aproximação do público e da arte, o mediador é uma espécie de educador do olhar. Sabemos por Platão e por Schiller que o olhar deve ser educado e no caso de usar a arte como ferramenta isso

tem que acontecer para o desenvolvimento individual e social acontecer, principalmente se o pretendido é uma educação com fins morais, como Schiller. No caso da arte contemporânea os riscos corridos são grandes, por tender a afastar-se de alguns conceitos de belo e andar ali pelos limiares de liberdade e libertinagem, pelo impacto realista que a acompanha, o mediador ampara e explica algumas possíveis feridas, o mediador limpa o olhar do preconceito e dá-lhe a liberdade que Schiller pretende¹²⁹ para atingir a moralidade: “Com efeito, uma vez habituados seres mil vezes melhores do que os que lá estão e reconhecerei cada imagem, o que ele é e o que representa, devido a terdes contemplado a verdade relativa ao belo, ao justo ao bom.”¹³⁰. Schiller já nos havia falado de um mediador: o impulso lúdico – o jogo. É curioso ver que os jogos, as actividades criadas para desenvolver interacção entre o público e as obras, é orientado pelo mediador. O jogo é o mediador cultural e o mediador cultural é o jogo? O mediador cultural é um auxiliador do terceiro impulso, o lúdico, um ajudador da criação da harmonia entre dois impulsos opostos. Podemos apresentar as coisas de várias formas: o mediador cria uma harmonia entre o público e a arte, é o jogo no meio deles; além disso, o mediador é participante activo da harmonia criada em cada indivíduo entre os seus impulsos formal e sensível, através do seu impulso do jogo, pois é ele que permite a educação do olhar, e sabemos nós porque já tanto o dizemos, o quão importante é o olhar estar bem direccionado. E já Schiller, fundamentado em Platão tinha referido o quão importante é haver um professor, um mestre ou um mediador que o faça. Para esta relação funcionar é importante que o mediador tenha consciência dela e esteja preparado para a sua tarefa educativa, conhecendo as capacidades do grupo que tem diante si e as obras artísticas. O mediador também é vantajoso a nível colectivo. O mediador vai não só auxiliar o desenvolvimento individual, mas e como fala para um colectivo, também permitirá um auxílio feito no plural.

E assim, com o auxílio do jogo, os indivíduos conseguem estar preparados para enfrentar o Estado. Os mediadores podem ser um bom auxílio, apesar de insuficiente em qualidade de tempo, para atingir o ser humano absoluto. E será que ainda faz sentido falar de ser humano absoluto no século XXI?

¹²⁹ “A realidade existe portanto, mas perdeu-se na infinitude. A fim de descrevermos uma figura no espaço temos de limitar o espaço infinito; a fim de imaginarmos uma mudança de tempo, temos de dividir o todo temporal.”, SCHILLER, Cartas; pg. 71.

¹³⁰ PLATÃO, *República*, VII, 520 c.

2.4 A actualidade e a importância dos ideais de Schiller no nosso tempo

No século XX a arte gritou por liberdade e alcançou-a, mas nem sempre da melhor forma e por vezes caiu em excesso. O século XX mudou completamente o rumo da arte e conceitos que já estavam à espreita no século anterior, começaram a ser a sua bandeira e o seu uso e, em alguns casos abuso, mudando completamente a forma como a arte passava a ser vista. O feio tornou-se parte da arte, de várias formas, como vimos, e o seu conceito moral também foi modificado. Mas nem tudo se tornou completamente diferente, agora apenas temos arte que é feia e é o bem e temos o feio que é o mal. O que poderia ter levado Schiller a colocar as mãos na cabeça por desespero, pode passar, então por ter um final feliz. Este capítulo segundo, além de compreender esta transformação de conceitos, expõe uma vertente inédita para Schiller, a prática.

Neste capítulo falou-se muito de arte contemporânea e o objectivo era mesmo compreender se os conceitos de Schiller ainda se adequam à contemporaneidade, tendo em conta todas as diferenças artísticas e sociais que foram sendo apresentadas. A atenção dada à arte contemporânea tem duas frentes e uma confissão desajeitada pelo meio; a minha experiência pessoal. O meu primeiro contacto com arte contemporânea, longe de pensar em Schiller, foi abrupto, temia os perigos que uma sociedade poderia correr perante tantas quebras, e isto aconteceu até ao dia em que a arte contemporânea começou a fazer parte do meu quotidiano pessoal e profissional. E nesse dia o meu olhar foi educado, porque percebi o quão rica podia ser esta arte e de que forma podíamos limpar as manchas que pareciam rodeá-la. E Schiller tornou-se essencial aqui, nesta necessidade de limpar manchas. Comecei a compreender melhor a teoria do que eu própria fazia a nível profissional no dia em que dei de caras com o Schiller e esse dia mudou para sempre as minhas intenções práticas laborais. Casar Schiller com a arte contemporânea passou a fazer todo o sentido, era uma parceria de necessidades: Schiller precisava de ser trazido aos nossos tempos (e em tudo) e a arte contemporânea precisava de Schiller, pois precisava de uma mão que equilibrasse a liberdade estridente e precisava que alguém lhe desse o devido valor educativo e moral.

A minha experiência prática parecia encaixar perfeitamente em Schiller e a cada dia o percebia mais. As transformações que apenas sessenta minutos de visita faziam a nível humano e artístico eram muitas, quando há uma intenção educativa cuidada os resultados são visíveis. Era isso que Schiller queria e sem saber, era isso que nós

fazíamos. Mas de facto, a intenção torna tudo diferente, o despertar do olhar para também os mediadores serem educados naquilo que fazem, provando que todos estamos aqui para aprender a olhar. E Schiller ensina-nos a olhar, a olhar para a educação com um encanto diferente e a mim ensinou-me a olhar para a minha vida profissional com um encanto diferente. E confesso que até para a própria arte contemporânea com um encanto diferente. Já foi dito que este casamento é perfeito, mas reforço-o, pelo facto da arte contemporânea poder ser uma arte tão próxima do seu público. E o impacto que tem para as crianças poderem reconhecer elementos que estudam ou têm em casa, dá-lhes uma noção de identificação e leva-as também a desejar produzir arte e isto é jogo, é impulso lúdico, é educação.

Também foi possível observar o impacto que o teatro tem na vida das crianças, neste caso refiro-me especificamente a espectáculos, mais performativos ou mais narrativos. A verdade é que em ambos as crianças parecem buscar as suas emoções, procurar os seus pensamentos, criar associações e relações de identidade. E a catarse, sempre, sempre presente. Hoje em dia, nem sempre vemos heróis a cair, mas vemos um público capaz de identificar-se no que vê, de se reconhecer e de ver as consequências das suas más decisões e o que devia ter evitado, porque ainda que o herói não caia os nossos erros terão sempre consequências, não esqueçamos o que aprendemos com a fada Oriana. E ainda há espectáculos que apresentam realidades conhecidas das crianças, em que simplesmente relatam algum momento que pode aparentar não ter conteúdo moralizante, mas a verdade é que até peças onde simplesmente vemos dois amigos a brincar podem ter conteúdos muito fortes a nível educativo moral.

Além da experiência prática e para provar o sentido que Schiller fazia na actualidade, num contexto talvez mais próximo do autor, analisámos a *Fada Oriana*, de Sophia de Mello Breyner Andersen e a obra do escocês, Andy Goldsworthy. Estes dois artistas aproximam-se mais do conceito de belo e as suas obras estão muito ligadas ao bem, à moralidade. São obras contemporâneas que sem qualquer dúvida, ao contrário de outras que poderiam colocar a Schiller algumas vírgulas, fazem jus aos ideais do filósofo. E muito nos lembram os clássicos. Falámos de outros artistas contemporâneos, a título de exemplo, que poderiam colocar algumas vírgulas ao filósofo, no entanto, tentámos provar o quão ricos e mais próximos estavam do que parecia. Contudo, Schiller contou-nos o que não tolerava e fundamentado no filósofo e a título de exemplo, falámos de artistas que Schiller não consideraria produtivos a nível educativo.

Volto a ressaltar um ponto nesta questão, creio que algumas das obras dos artistas mais polémicos, se se enquadrarem nos padrões do alemão, podem ser usadas em processos educativos, já as que passem limites humanos é que estão fora do seu baralho. Todavia, o valor artístico e pessoal destes artistas não está em causa.

Tentámos trazer Schiller para a contemporaneidade e parece estar a fazer todo o sentido. Mas uma questão ficou no ar: ainda faz sentido falar de um ser humano absoluto em pleno século XXI? Estas rupturas artísticas, foram algumas vezes também rupturas dadas pela própria sociedade. Os gritos que a arte deu, foram gritos que a sociedade deu. Ainda vivemos à procura deste ser humano? Ele enquadra-se no nosso agora? Acho que a resposta é: mais do que alguma vez poderíamos imaginar. Faz todo o sentido falar de moralidade numa sociedade ferida pela liberdade, faz todo o sentido falar de belo numa sociedade que se deixou banalizar pelo feio, faz todo o sentido voltar aos clássicos num mundo tão tecnológico como o nosso.

Schiller pretende alcançar um ser humano absoluto; que harmonizou os impulsos formal e sensível através do impulso lúdico, que conhece o belo e desfruta dele, um contemplador, um ser que goze da sua liberdade e que tenha impacto no seu Estado, de forma social, política e moral. Nós vivemos numa sociedade que pouco se parece importar com este estatuto moral e em que ele cada vez se revela mais necessário. Estamos cada vez mais centrados nos nossos desejos e em concretizá-los, estamos cada vez mais centrados em nós próprios e cada vez mais fechados e a verdade é que estamos cada vez mais feridos. Cedemos à nossa liberdade, acabando por nunca saber tirar proveito dela, porque a excedemos quase sempre. Cada um parece fazer o que bem lhe apetece, sem dar justificações a ninguém. E estamos a viver uma crise que é mais profunda do que uma crise económica, é uma crise de valores.

Se na época de Schiller o erro foi cair para um excesso de razão, nós tendemos a cair para um excesso de sensibilidade, de ceder a vontades, a desejos e a emoções deixando que elas nos dominem de forma desmedida. Isso vê-se na arte contemporânea e vê-se em cada canto da nossa sociedade, mas é possível mudar esta realidade. E essa arte contemporânea que parece estar envolta por este mal pode ter outras leituras, é tudo uma questão de olhar. É tudo uma questão de saber tirar proveito dela num todo, como numa unidade moral, racional e emocional. A ferida da nossa sociedade tem muito que ver com egocentrismo, com a ferida que a fada Oriana teve, e como vimos, para nós, tal

como para Oriana terá consequências avassaladoras, e algumas já as estamos a presenciar. A crise financeira e todos os males que ela trouxe já são uma pequena amostra disso. A necessidade de trazer de volta Schiller é trazer de volta a preocupação com a educação, com a arte, com a moralidade e com o Estado. Para Schiller a arte era uma valiosa ferramenta educativa que iria trazer muitos benefícios ao Estado pois podia criar um ser humano absoluto e capaz de responder, moralmente, ao que o Estado lhe pedia. Ainda hoje podemos tirar este benefício da arte, basta darmos-lhe, intencionalmente, o devido valor que ela merece. E através da arte voltar a olhar para longe do nosso umbigo e sabermos que estamos inseridos num Estado, num colectivo que não precisa apenas de conhecer a nossa sensibilidade, precisa de seres harmoniosos, com razão, emoção e moral.

Conclusão

A solução que Schiller tinha para a sua sociedade era a educação estética, educar o ser humano, tornando-o um ser humano absoluto, um cidadão moral e equilibrado a nível emocional e racional, capaz de viver num Estado e de intervir em seu benefício. A educação através da arte era, para Schiller, a chave que podia solucionar o problema causado pelos ideais iluministas. Schiller acreditava que usando a arte como ferramenta pedagógica poderia construir uma sociedade mais consistente. Creio que para nós esta opção ainda existe, e por isso ser tão importante nos lembrarmos deste filósofo. Schiller tinha assistido a uma sociedade promissora que acabara apenas por desiludir. O filósofo que apoiou, inicialmente, o Iluminismo pelos seus valores racionais tão promissores, acabou por se desiludir percebendo que tender apenas para um impulso não era benéfico a nível social. E procurou uma solução: a harmonia dos impulsos. Este ideal de Schiller permitiria que não houvesse um impulso a dominar ou aniquilar o outro, eles continuavam distintos, no entanto actuavam em conjunto. E o belo e o impulso lúdico eram os instigadores dessa harmonia, que iria trazer liberdade e criar um ser humano absoluto capaz de agir em benefício do seu Estado. O mesmo acontece agora, ou tendemos para um impulso ou para outro e daí ser tão importante falar em Schiller, porque é importante buscar esta harmonia, uma harmonia que vai actuar principalmente no seio da moralidade, um valor tão esquecido nos nossos tempos e que agora grita insistentemente que se voltem para ele, pois é mais do que necessário.

Arte precisa-se. A arte como veículo educativo. Em Portugal, após a queda da ditadura, a arte tem ganho alguma validade, no entanto, o processo de aceitação de algo que durante tanto tempo viveu no escuro não é fácil e a arte continua a estar distante de muitos. Também por isso ser tão importante inseri-la na educação, porque os benefícios não serão só a nível estéticos, também serão a nível humano. Esta tese colocava uma questão à qual tentou responder: se Schiller se inseria nos nossos dias. A nível pedagógico e social vimos que era fundamental relembrar este filósofo. Contudo, os conceitos artísticos e até a própria definição e técnicas artísticas mudaram muito e Schiller poderia não se enquadrar nessa realidade. Aconteceu precisamente o contrário, esta tese tentou provar que Schiller era essencial na arte contemporânea; pelas vantagens educativas que esta arte tem – por ser tão próxima do público - e também pelos seus excessos, pois Schiller era um filósofo que primava pela moralidade e por uma liberdade sem exceder limites e a arte contemporânea precisa de compreender o

quão essencial é esta visão de Schiller. Uma liberdade comedida é liberdade, uma liberdade excessiva é libertinagem.

Schiller torna-se, então, essencial na arte, essencial na sociedade e essencial nas visões educativas, não apenas da sua época, mas também da nossa. Dizer que este filósofo tem uma visão retrógrada do mundo seria incorrecto, Schiller foi um visionário, soube ver o que estava mal na sua época e reagir com algo inovador para curar a sua sociedade. Todavia, quase pareceu antecipar o que ia acontecer ao longo dos séculos seguintes, pois as suas *Cartas* são e têm permanecido sempre actuais. Nós, é que precisamos de nos lembrar mais dele. Schiller não teve o prazer de desfrutar de uma educação pela arte na prática. Hoje em dia, vemos alguns raios de sol neste aspecto. Há instituições, escolas e departamentos que têm tentado implementar este tipo de educação, é louvável o seu trabalho, precisam de crescer e por isso de mais apoios. Precisam de mais olhares educados nesta área e também, eles próprios, de recorrer mais a Schiller.

Entrámos também pela vertente prática de uma forma mais profunda, através da minha experiência profissional no seio de um Serviço Educativo, foi possível aprofundar e ajustar Schiller aos nossos dias. E deste modo foi possível observar as vantagens que uma educação através da arte tem para os públicos dos museus e mais especificamente para as crianças. É importante que não descartemos a arte da educação das crianças, pois o nosso Estado social irá colher os frutos que a educação pela arte plantou e para todos nós será produtivo. Se mesmo com uma quantidade de tempo reduzida já é possível constatar diferenças comportamentais nas crianças, quais seriam as diferenças que iríamos sentir se investíssemos neste tipo de educação? Schiller sabia, até pela sua experiência pessoal, que a educação era uma unidade de áreas e não devemos descartar a ciência, a matemática, a história, entre outros da educação. São uma unidade e a arte pode ser um veículo para reforçar ou até para chegar a todas as outras. Não pretendemos mudar o mundo, no entanto, podemos construir uma melhor educação e isso será benéfico para todos. Uma educação feita através da arte, centrada na harmonia dos indivíduos, do colectivo e das matérias.

Bibliografia

I. Bibliografia primária

1 a. Fontes principais

SCHILLER, Friedrich

- *O Teatro como Instituição Moral*, (1784), in *Literatura Alemã, Textos e Contextos – Volume I* (1700-1900), selecção, tradução, introdução e notas de João Barrento, Editorial Presença, 1989.

- *O século das luzes e a revolução – Carta ao Duque Friedrich Christian de Augustenberg* (1793) in *Literatura Alemã, Textos e Contextos – Volume I* (1700-1900), selecção, tradução, introdução e notas de João Barrento, Editorial Presença, 1989.

- *Apresentação de «Die Horen»*, (1794) in *Literatura Alemã, Textos e Contextos – Volume I* (1700-1900), selecção, tradução, introdução e notas de João Barrento, Editorial Presença, 1989.

-. *Sobre a Educação Estética do Ser Humano Numa Série de Cartas e outros textos*, tradução, introdução, comentário e glossário de Teresa Rodrigues Cadete, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994.

- *Do Sublime (Para um Desenvolvimento das Ideias Kantianas)*, in *Textos Sobre o Belo, o Sublime e o Trágico, Textos sobre o Belo e o Sublime*, tradução, introdução, comentário e glossário de Teresa Rodrigues Cadete, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1997.

1 b. Fontes secundárias

Platão

- *República*, Introdução, tradução e notas de Maria Helena Rocha Pereira, Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.
- *Fedro*, Introdução, tradução e notas de José Ribeiro Ferreira, Edições 70, Lisboa, 2009.
- *O Banquete (O Simpósio ou Do Amor)*, tradução revista, prefácio e notas de Pinharanda Gomes, Guimarães Editora, Viseu, 2003.
- *Hippias Mineur*, traduction et notes par Chambry, Garnier-Flammarion, Paris, 1980.
- *Hippias Majeur*, traduction et notes par Chambry, Garnier-Flammarion, Paris, 1980.

Aristóteles

- *Poética*, in *A Poética Clássica*, tradução de Jaime Bruna, Editora Cultrix – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

Kant, Immanuel

- *Resposta à questão o que é o “Aufklärung”* (1784), in *Literatura Alemã, Textos e Contextos – Volume I* (1700-1900), selecção, tradução, introdução e notas de João Barrento, Editorial Presença, 1989.
- *Crítica del Juicio*, Colección Austral, Espasa-Calpe, S.A., Madrid, 1977.

Goethe, Johann Wolfgang

- *Sobre a Revolução Francesa*, in *Literatura Alemã, Textos e Contextos – Volume I* (1700-1900), selecção, tradução, introdução e notas de João Barrento, Editorial Presença, 1989.

- *Sobre a Revolução Francesa* (1790) in *Literatura Alemã, Textos e Contextos – Volume I* (1700-1900), selecção, tradução, introdução e notas de João Barrento, Editorial Presença, 1989.

- *Conversa com Eckermann* (1824) in *Literatura Alemã, Textos e Contextos – Volume I* (1700-1900), selecção, tradução, introdução e notas de João Barrento, Editorial Presença, 1989.

1 c. Outras fontes

Andersen, Sophia de Mello Breyner

- *A Fada Oriana*, Figueirinhas, Porto, 1987.

Goldsworthy, Andy

- *Time*, Thames and Hudson, Scotland, 2009.

Nolasco, Ana

- *Transgressões Do Belo: Invenções Do Feio Na Arte Contemporânea Portuguesa*, Departamento de filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2010.

II. Bibliografia secundária

1 a. Estudos sobre Schiller

Cadete, Teresa

- *Comentário*, in Sobre a Educação Estética do Ser Humano Numa Série de Cartas e outros textos, tradução, introdução, comentário e glossário de Teresa Rodrigues Cadete, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Blanc, Mafalda

- “Da Beleza Como Modelo De Humanidade À Beleza Como Transcendental Do Ser – Uma Leitura Das Cartas de Schiller”, in *Educação Estética E Utopia Política*, coordenação de Leonel Ribeiro dos Santos, Lisboa, 1996.

Clemente, Isabel

- “Noção de Jogo na Reflexão Antropológica de Schiller”, in *Educação Estética E Utopia Política*, coordenação de Leonel Ribeiro dos Santos, Lisboa, 1996.

Santos, Leonel Ribeiro dos

- “Educação Estética, A Dimensão Esquecida”, in *Educação Estética E Utopia Política*, coordenação de Leonel Ribeiro dos Santos, Lisboa, 1996.
- “Hércules e as Graças, ou da ‘condição estética da virtude’, Kant leitor de Schiller”, in *Schiller, Cidadão do Mundo – Colóquio Internacional*, Centro de Estudos de Filosofia, Lisboa, 2007.

Riedel, Wolfgang

- “A viragem antropológica: Schiller como pensador da ‘época de charneira’”, in *Schiller, Cidadão do Mundo – Colóquio Internacional*, Centro de Estudos de Filosofia, Lisboa, 2007.

Cadete, Teresa

- “Introdução: Schiller, cidadão dos tempos in Schiller”, *Cidadão do Mundo – Colóquio Internacional*, Centro de Estudos de Filosofia, Lisboa, 2007.

- “Depois do retrato, ou quando é que o mundo deixou de andar às avessas? Tentativa de uma linha directa para Schiller”, in *Schiller, Cidadão do Mundo* – *Colóquio Internacional*, Centro de Estudos de Filosofia, 2007, Lisboa.

1 b. Estudos sobre Educação, Estética e Arte Contemporânea

Read, Herbert

- *Educação pela Arte*, Edições 70, Coimbra, 2010.

Trias, Eugenio

- *Lo bello y lo siniestro*, Ariel.

D'Orey, Carmo

- “Educação Estética: Vantagens de uma teoria simbólica da arte”, in *Educação Estética E Utopia Política*, coordenação de Leonel Ribeiro dos Santos, Lisboa, 1996.

Santos, Leonel Ribeiro dos

- “Karl Rosenkranz e a confirmação do Feio como categoria estética”, in *O Feio para além do belo – Actas do Seminário Internacional de Estética e Teoria da Arte*, coordenação Adriana Veríssimo Serrão, Ana Nolasco, Ana Rita Ferreira, Carlos João Correia, Cristina Azevedo Tavares, Maria João Lello Ortigão, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012.

Serra, José Pedro

- *Pensar o Trágico*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2006.

França, Carlos

- “Para uma estética disjuntiva. O belo, o sublime e a inquietante estranheza”, in *Estéticas e Artes. Controvérsias para o século XXI* – Colóquio Internacional, organização Isabel Matos Dias, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2003.

Gonçalves, Carlos

- “Do fim das controvérsias às disfunções do Sistema Moderno das Artes”, in *Estéticas e Artes. Controvérsias para o século XXI – Colóquio Internacional*, organização Isabel Matos Dias, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2003.

Vidal, Carlos

- “O terrível e real é o horror da arte (uma nota sobre realismo)”, in *O Feio para além do belo – Actas do Seminário Internacional de Estética e Teoria da Arte*, coordenação Adriana Veríssimo Serrão, Ana Nolasco, Ana Rita Ferreira, Carlos João Correia, Cristina Azevedo Tavares, Maria João Lello Ortigão, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012.

Dias, Fernando Rosa

- “O expressionismo e a estética do feio”, in *O Feio para além do belo – Actas do Seminário Internacional de Estética e Teoria da Arte*, coordenação Adriana Veríssimo Serrão, Ana Nolasco, Ana Rita Ferreira, Carlos João Correia, Cristina Azevedo Tavares, Maria João Lello Ortigão, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012.

Tavares, Cristina Azevedo

- “O feio e o absurdo na pintura surrealista como lugar de transgressão”, in *O Feio para além do belo – Actas do Seminário Internacional de Estética e Teoria da Arte*, coordenação Adriana Veríssimo Serrão, Ana Nolasco, Ana Rita Ferreira, Carlos João Correia, Cristina Azevedo Tavares, Maria João Lello Ortigão, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012.

Saraiva, A.J e Lopes, Óscar

- *História da Literatura Portuguesa*, Porto Editora, Lisboa, 16ª Edição.

Hindley, Geoffrey

- *O Grande Livro da Arte – Tesouros Artísticos do Mundo*, coordenação geral de Geoffrey Hindley, Editorial Verbo, Lisboa, 1982.

Goldberg, Roselee

- *A Arte da Performance – Do Futurismo ao Presente*, Orfeu Negro, Lisboa, 2007.

Anexo 1

JUSTITIA MATER, Antero de Quental

Nas florestas solenes há o culto
Da eterna, íntima força primitiva:
Na serra, o grito audaz da alma cativa,
Do coração, em seu combate inulto:

No espaço constelado passa o vulto
Do inominado Alguém, que os sóis aviva:
No mar ouve-se a voz grave e aflitiva
Dum Deus que luta, poderoso e inculto.

Mas nas negras cidades, onde solta
Se ergue, de sangue mádida, a revolta,
Como incêndio que um vento bravo atíça,

Há mais alta missão, mais alta glória:
O combater, à grande luz da história,
Os combates eternos da Justiça!

